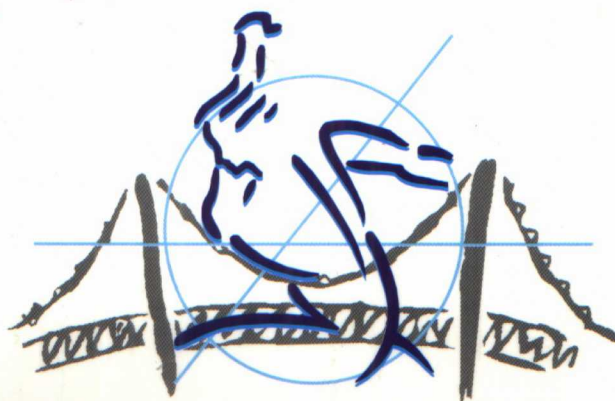


5467

REVISTA BRASILEIRA DE  
**CIÊNCIAS do**  
esporte



**XI Congresso Brasileiro de**  
**Ciências do Esporte**

Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e Conhecimento

**ANAIIS**  
**CADERNO 2**  
**TEXTOS**  
**E RESUMOS**

Volume  
**21**  
Número  
**1**

Setembro /1999



Instituto Nacional  
de Desenvolvimento  
do Esporte  
**INDESP**



**MINISTÉRIO  
DO ESPORTE  
E TURISMO**

**GOVERNO  
FEDERAL**



FEF - 12823  
3467

## REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

Volume 21 - Número 1 - 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

### COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

#### DIRETORIA

Biênio 98/99

#### PRESIDENTE

Prof. Elenor Kunz

#### VICE-PRESIDENTE

Prof. Tarcísio Mauro Vago

#### DIRETORA ADMINISTRATIVA

Iara Regina Damiani de Oliveira

#### DIRETOR FINANCEIRO

Prof. Paulo Ricardo do C. Capela

#### DIRETORA CIENTÍFICA

Prof. Carmen Lúcia Soares

#### DIRETOR DE DIVULGAÇÃO

Prof. Osni Jacó da Silva

### REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

#### EDITORIA

NEPEF/UFSC

#### EDITOR EXECUTIVO

Osni Jacó da Silva  
osni@cds.ufsc.br

#### 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  
Luiz Osório Cruz Portela  
Maria Gláucia 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

#### APOIO ADMINISTRATIVO

CENTRO DE DESPORTOS/UFSC

#### Telefones:

(048) 331-9980 (CBCE)

(048) 331-9366 (DEF)

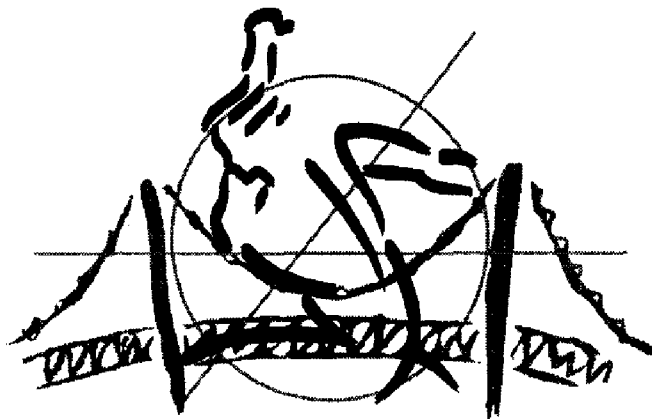
Fax (CDS): 331-9927

E-Mail: cbce@cds.ufsc.br

APOIO FINANCEIRO - CNPq

#### COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO

SEDIGRAF - Serviços de  
Editoração e Gráfica / Ijuí - RS



# XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e Conhecimento

## ANAIIS CADERNO 2 TEXTOS E RESUMOS

*Os textos e resumos a seguir são de total e exclusiva  
responsabilidade dos respectivos autores*

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

*Albert Hlien*

A teoria educacional clássica-utópica 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 Humbolt.

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 que 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 propagada "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 disciplina rigorosa, de exigência conseqüente ou de apoio ameno)? 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 cerne antropológico de uma razão humana. Esta tinha uma dimensão crítico-social, como exemplarmente encontrado em Rousseau. Assim sendo, as relações de trânsito sociais dificultam ao indivíduo o desenvolvimento do potencial racional que lhe é inato. Na medida em 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 humanidade 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 humanidade 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. O quadro, a partir do 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 otimizada de homem, para que a mesma possa ser experienciada pelo educando: a humanidade de uma sociedade futura melhor deve ser experienciada desde já pelos educandos, através de uma relação vivenciada com eles. 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 futura e o consenso do educador com a humanidade no 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, simplesmente enfatizando uma mera transmissão de conhecimento, exercendo orientação para a concorrência e estimulando a elite, e que é definida marcadamente a partir da função de seleção.

Sob a ótica 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 destina-la, preferencialmente, aos filósofos (posto que pensassem similarmente a ele).

Ele não temia que com isso a pedagogia poderia assumir demais o papel de contra-sociedade: com a sobrecarga psíquica dos pedagogos, que seriam pressionados a ocupar o papel de profetas solitários. Ele também não temia que a pedagogia poderia vir a se dividir em uma linha “utópica” e em uma linha “funcionalista”, onde, 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 de costume”), 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 altamente moral. No entanto, o problema da utopia acompanha a pedagogia desde os seus tempos “clássicos”, e o mesmo 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 reais pedagogos, necessita de credibilidade em seus objetivos: que esta também tenha validade fora de suas esferas pedagógicas, que seja justificável filosoficamente e, além disso, que esteja ancorada ideologicamente em círculos populacionais maiores. A pedagogia depende, pois, do potencial utópico daquela sociedade que ela almeja tornar melhor através de sua atividade.

### **Paulo Freire, o clássico pedagógico no 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 alto 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 dos alunos, a supressão de atitudes subordinadas do professor com relação 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 pelo próprio aprendiz não tem validade alguma. “Clássico” me parece nisso também a clara distinção da pedagogia de Freire da pedagogia tradicional. A sua crítica ao “conceito-banqueiro” (“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 posições esclarecidas psicoanaliticamente, que deveriam superar a amarração a dependências autoritárias na psique dos próprios educandos.

Na Alemanha Ocidental, nesta época, também foi fundado um novo tipo de escola, a escola geral, na qual se procurava um possível aprendizado comum das novas gerações e também se testava 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 advindas do crescimento econômico. A reforma “anti-autoritária” de 30 anos atrás também se pronunciava contra o sistema educacional.

### **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, e mais em uma propaganda “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. 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 sempre mais credibilidade pública desde então. Os fatores que 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 dos “isolados únicos”.

Até esta erosão, a qual, conforme já foi dito, começou a se manifestar quase imperceptivelmente em meados da década de 70, 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 um fascinante “curto-circuito” lógico:

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 obtém 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 no ganho de posse e lazer 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 nesse curto-circuito lógico é que os seres individuais, na verdade, não precisam ficar mais morais, tal como os educadores clássicos o exigiam. Facilitados pela idéia de crescimento, eles podem, ao contrário, permanecer individualmente egoístas e mesmo assim levar adiante um progresso coletivo em termos de humanidade para todas as pessoas, mesmo que temporariamente e hierarquizado 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, diga-se de passagem, estabelecia a libertação socio-cultural 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.

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

A credibilidade idealizada 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 escolar deveriam, evidentemente, apresentar diferentes pressupostos de partida para carreiras sociais posteriores. Em tempos de relativa ocupação plena e de um otimismo coletivo indiscutível em relação ao futuro, alguém em formação, sem ter ainda obtido um diploma escolar, podia achar uma ocupação, através da qual ele podia se manter relativamente bem. 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 abastados, então as diferenças consideráveis em relação aos mais abastados não pesariam mais tanto. Poder-se-ia dizer: numa seqüência de gerações, o progresso, imaginável “horizontalmente” numa linha de tempo, superava as claras disparidades econômicas e sociais na camada “vertical” da sociedade. Isso valia como norma nacional e internacional. E com referência à escola, a relativa distribuição de progresso era regulada também por ela através da 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 a fenômenos de 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 cresça. Enquanto que o crescimento triunfa economicamente, a noção de crescimento perde sua credibilidade social-política. Mas com isso, o sistema de formação também perde sua base de aceitabilidade ideológica. Tira-se dele sua credibilidade ideal, justamente aquela que existia (na promoção de todas as elites) na orientação universalista, portanto, no pensamento da promoção de 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 (e não só lá!) radicalmente, inicialmente, porém, de modo lento. O detonador para o fato, 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 15% da população), mas ameaça um número bem maior de pessoas, reflete-se dentro do sistema educacional.

No plano da política cultural e de formação, 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 de formas escolares. 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 a confiança nos efeitos emancipativos da pedagogia reformativa.

No plano do sistema escolar, as formas escolares se afastam, formando dois extremos. Por um lado, as escolas elitistas promovedoras de eficiência para um (pequeno) grupo de ganhadores da modernização, e por outro, as escolas restantes ("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 no "meio-campo" tentam se orientar para cima e ser enquadradas. O tempo para a idéia de uma escola 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 "auto-colocarem" exigências pedagógicas surge cada vez menos de posicionamentos que poderiam estar baseados no ideal "clássico" de emancipação, e, muito mais, de sensatos cálculos do próprio crescimento, ou melhor, da 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. 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: "Neue Unübersichtlichkeit" ("Nova 'invisuabilidade'"), "Risikogesellschaft" ("Sociedade de risco") e necessidade para uma razão processual**

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". Nesta 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 "Das Ende des Wohlfahrtstaates und die Erschöpfung utopischer Energien". 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, este talvez poderia ser formulado da seguinte forma: o desenvolvimento da sociedade como um todo não só levou a mudanças objetivas, mas estas mudanças também provocaram situações problemáticas novas, de modo que a pressão aumenta para a solução desses problemas. 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 desde o início da industrialização, para esta sociedade ainda estava disponível a “primeira” natureza, 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 de dominar as 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. Nestas utopias, que encontraram em Karl Marx a sua mais expressiva formulação, trata-se da libertação do homem do trabalho pelo trabalho que deveria mudar sua qualidade. 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 contribuições socio-estatais e amenizar em suas conseqüências a massa trabalhadora de tal forma, que um 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 do público, abre-se para Habermas nova possibilidade para superação da timidez em culturas 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 ao falar humano. 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 argumento mais forte. Essa razão humanizada é própria nos discursos onde as pessoas se entendem a respeito de condições e de formas de sua vida em conjunto. Portanto, ela é em si processual. Poder-se-ia dizer: as formas de trânsito sociais devem ser arranjadas de tal forma - Habermas chama isso de “lebensweltlich” - que a razão humana possa “acontecer”.

Habermas complementou a sua teoria em um aspecto importante, ou seja, através de suposições teórico-sistemáticas. Para ele, a libertação de uma razão fundamentalmente universal só é possível através da “devoração” das orientações tradicionais, que, não podendo ser questionadas, precisam significar sempre limitações das trocas universais de argumentos significantes. A “devoração” dessas orientações tradicionais de tipo regional, confessional ou racista acontece, segundo Habermas, por dois motivos. Por um lado, devido ao potencial emancipativo, 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 lá existentes.

Isto posto, em meio aos campos parciais, ou “subsistema”, 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, pergunta-se pela razão instrumental. 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, pois, potencialmente. Por outro lado, também a especificam e nisso ameaçam limita-la.

Através da diferenciação de sistemas, a “Lebenswelt” (na verdade, os âmbitos de entendimento privado e público-político, nos quais não deveria predominar uma razão instrumental reduzida, e sim, uma “comunicativa”) por um lado é aliviada da timidez tradicional, e por outro, é ameaçada pelas reduzidas racionalidades desse sistema. “Colonização” ameaça a “Lebenswelt” através dos sistemas, ou melhor, através de sua racionalidade tecnologicamente reduzida.

## A RAZÃO E O CORPO DO MUNDO

Ana Márcia Silva - DEF/CDS/UFSC

O título escolhido para essa reflexão aponta para a análise da expectativa de corpo que se tornou hegemônica na atualidade, especialmente, a partir da tecnociência e da racionalidade restrita que lhe fundamenta, além do fenômeno da globalização da economia de mercado e dos meios de comunicação de massa. A discussão adquire maior relevância se considerados os inúmeros indícios, à disposição na mídia, de um crescente interesse pelo corpo na atualidade e que levantam preocupações com os rumos que ele vêm apresentando entre os indivíduos, especialmente, nessa fase da Modernidade.

A expectativa de corpo fundada a partir de seu culto que é, em grande medida, de natureza narcisista, contrasta com a situação vivenciada por grande parte da humanidade que convive, cotidianamente, com os flagelos da fome e da doença; para a grande maioria, a expectativa de corpo se pauta por seu definhamento. Constituiu-se, assim, uma situação paradoxal: no momento em que toda humanidade poderia estar usufruindo das promessas da Modernidade e dos decantados avanços da ciência, a maior parte dela não tem, nem mesmo, as condições básicas para uma vida digna.

A racionalidade restrita que predomina na ciência é a mesma que predomina na economia de mercado, nos meios de comunicação e na cultura de massas e está presente em outras instâncias da atividade humana. Essa racionalidade, em seu aspecto que se tornou central na racionalidade humana, é subjacente ao capital e predomina na ciência tradicional, e vai fundamentar expectativas de corpo tão diversas; o culto ao corpo e o corpo em definhamento se encontram na mesma lógica: a tecnociência que produz o primeiro, amparada pelo mercado, traz o outro como consequência.

O trato com o corpo no interior das ciências bio-médicas tem sido feito a partir dos parâmetros da técnica e de uma certa racionalidade que a sustenta, estruturada em todo período da Modernidade e que, agora, parece atingir o seu ápice. Pode-se perceber que, atualmente, as pesquisas oriundas das ciências bio-médicas têm trabalhado no sentido de projetar o **corpo perfeito** para uma saúde perfeita, como parte de um novo arquétipo da felicidade humana.

No movimento mais geral presente na civilização ocidental, primeiramente européia que vai se expandindo para as Américas e para parte do Oriente, vai se constituindo outra concepção de mundo capaz de transformar o ser humano em objeto de conhecimento e de justificar o seu desligamento da totalidade. Essa concepção que se constitui no período reconhecido como Modernidade<sup>1</sup>, pode fornecer amplos indicadores sobre a lógica e a forma do interesse pelo corpo que pode ser observado na atualidade. Os termos que caracterizam a Modernidade podem ser encontrados em Touraine<sup>2</sup>, que a coloca como sendo aquela em que ocorre a "destruição das ordens antigas", o "processo de subjetivação" e, em especial, o "triunfo da racionalidade restrita ou instrumental", que se formam no interior do Individualismo; esses três termos são amparados por uma tendência inédita à universalização dos valores e normas

A perspectiva de destruição das ordens antigas pode ser resumida esquematicamente em dois itens que se apresentam interligados, quais sejam: o fim da perspectiva de transcendência humana e a Revolução Burguesa. O fim da transcendência é a marca da história do desligamento humano da totalidade, do nascimento de um indivíduo que não crê em uma ordem transcendente acima dele, ao qual não resta outra alternativa senão crer na materialidade manifesta do corpo.

<sup>1</sup>No que diz respeito à Modernidade, é preciso frisar sua dificuldade de conceituação dada a situação peculiar em que se encontra a humanidade nesse momento histórico: fala-se da Modernidade do interior da própria Modernidade, reconstruindo-a permanentemente; em outras palavras, como consagrou Berman, a partir do pensamento de Marx, "tudo que é sólido desmancha no ar"; a aventura da Modernidade ainda está em curso (Berman, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar. São Paulo: Companhia das Letras, 1987)

<sup>2</sup>Touraine, Alain. Crítica da Modernidade. Petrópolis: Vozes, 1994, p.11 e ss.

A Modernidade coroada pelas Revoluções Burguesa e Industrial opera, de fato, essa transformação do ser humano em objeto de conhecimento, com um incremento do interesse pelo corpo, a partir das diferentes perspectivas postas na sociedade e dos conflitos de interesses que estão em jogo; nesse momento, a ciência e, em especial, uma certa racionalidade desempenham um papel fundamental.

A revolução na imagem do universo que operam Copérnico e Galileu será aceita e popularizada pela obra cartesiana. Descartes que vai administrar esta revolução e lutar pelo reconhecimento da nova física nascente; com essa nova concepção de universo, necessariamente se inaugurará uma nova ontologia, uma nova concepção do ser e da realidade. Em suas "Meditações"<sup>3</sup>, onde se encontra o centro do "cogito", está presente o ser humano que duvida, que pergunta e nisso está separado de Deus e passa a contar apenas consigo próprio. É a autonomia do sujeito cognoscente que fornece o substrato filosófico do indivíduo moderno separado de tudo e de todos; é por sua racionalidade que os indivíduos modernos estão autorizados a se "tornar como que senhores e possuidores da natureza"<sup>4</sup>. Descartes contribui firmemente para com o processo de subjetivação que ocorre na Modernidade e que é parte da estruturação do Individualismo que predomina em sociedade.

Em Descartes, o corpo humano é do domínio da Natureza, o corpo é puramente corpo, assim como a alma é puramente alma, princípio que autoriza a razão e a ciência, enquanto sua instituição, a conhecer e dominar o corpo humano, tarefas as quais serão exacerbadas na atualidade. A perspectiva cartesiana, ao separar radicalmente as dimensões corpo e alma, reforça a perspectiva de funcionamento corporal independente da idéia de essência, como uma maquinaria que atua com princípios mecânicos próprios e, portanto, inteiramente autônoma e individualizada, não passível de reflexão ética.

O triunfo da razão subjetiva ou instrumental vai se dando pela redução da racionalidade a uma de suas facetas, ou a uma de suas faculdades, como diz Horkheimer<sup>5</sup>; o "funcionamento abstrato do mecanismo do pensamento" capaz de classificar, inferir e deduzir, independente do conteúdo em questão e cuja eficiência pode ser ampliada se usada com método e da qual devem ser removidos "quaisquer fatores não-intelectuais, tais como as emoções, conscientes ou inconscientes"<sup>6</sup>. É essa forma de racionalidade que se encontra na base dos procedimentos científicos e potencialmente, no discurso filosófico que vai sustentar a Modernidade.

A tendência à assepsia torna-se uma característica também no interior da racionalidade, buscando excluir de si própria os componentes não-objetivos. Essa tendência vai ser extremada no interior do Positivismo que propõe, enquanto filosofia e enquanto método, uma ruptura com a imaginação e a argumentação, além das emoções, como com tudo que fosse desordenado ou disperso. O método comtiano reforça a materialidade do mundo considerando, apenas à ela, como digna de investigação por representar o certo e o positivo, sobre a qual os "trabalhos verdadeiramente científicos puderam manifestar a sua exatidão essencial numa ordem inteira de grandes fenômenos", como propõe Comte<sup>7</sup>. Pela pretensão objetiva desses especialistas, o corpo é excluído de um processo de produção de significados e tornado matéria inerte; passa a ser, desde então, como que um **corpo morto**.

A forma matemática fornece o arcabouço necessário para a aplicabilidade do que se supõe serem as "ligações invariáveis" em linguagem comteana ou, numa perspectiva mais atual, as constantes de correlação. O resultado dessa opção epistemológica ou dessa perspectiva do que seja conhecimento, é que a racionalidade humana fica reduzida ao formalismo dos dados e à descoberta de suas relações espaço-temporais. Deveria perceber os dados como forma de mediação na apreensão dos fenômenos; deveria realizar o que Horkheimer e Adorno<sup>8</sup> chamaram "desdobramento do seu sentido social, histórico, humano". Ao se deter nos dados, em seu levantamento, cálculo e classificação, acreditando que com isso obteve a apreensão da realidade, fica presa ao formalismo matemático e abandona toda pretensão do conhecimento.

<sup>3</sup> Descartes, René. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979, p.99 e ss.

<sup>4</sup> Idem, p. 63.

<sup>5</sup> Horkheimer, Max. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976, p.12.

<sup>6</sup> Idem, p. 17.

<sup>7</sup> Comte, Auguste. *Discurso sobre o espírito positivo*. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p.20.

<sup>8</sup> Horkheimer & Adorno, *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, 1985, p.38-9.



Grande parte das descobertas científicas tiveram um impacto importante no cotidiano dos indivíduos, influenciando em seus comportamentos e em suas representações. O aparato técnico utilizado por essas ciências estaria contribuindo para com a criação de uma expectativa de corpo fundada na abstração das descobertas científicas e em sua linguagem típica e para a interiorização dessa imagem científica e dessa tecnicidade que se cria a partir dos estudos do corpo.

As técnicas geradas pelas ciências bio-médicas para analisar e induzir à saúde, são desenvolvidas a partir de um modelo heterônimo que se encontra nas mãos de especialistas ou de maquinarias por eles criadas, para os quais os indivíduos seriam, apenas, objetos de sua atuação. Tal procedimento reforça a lógica da alienação presente na própria técnica e na racionalidade alheia da qual ela é veículo, assim como ela se coloca na esfera de circulação das mercadorias, ampliando a heteronomia já existente e a decorrente dificuldade de uma reflexão ética.

O corpo se encontra no centro de uma nova utopia; os esforços em torno desse ideal são justificados pela sua identificação com um novo arquétipo da felicidade humana. A passagem para esse novo universal se dá por meio da tecnologia que investe, profundamente, nas questões do corpo, ela mesma identificada com progresso e a serviço do mercado que busca se expandir ilimitadamente.

No bojo de todos esses elementos, as tecnologias do corpo vão se expandindo cada vez mais, levando consigo a lógica que é característica do mundo da técnica: o corpo, assim como todo universo, deve refletir a sua imagem. Como produto social que é, a tecnologia tem em vista uma perspectiva de ser humano e de Sociedade e, em decorrência disso, o tipo de necessidades a que deve responder; nesse caso, as necessidades de uma Sociedade com uma ordem econômico-social capitalista e ao tipo de ser humano que está se formando em seu interior.

A capacidade de generalização dos dados acerca do corpo, ele mesmo reduzido à empiria, se deve ao fato característico nas técnicas atuais de sua “indiferença em relação ao meio em que se instalam”, como afirma Santos<sup>9</sup>, na medida em que elas não necessitam “comprometer com a herança cultural” de cada local e, nem mesmo, com as “virtualidades do meio geográfico”. A perspectiva pragmática da técnica na definição dos fins a atingir, faz com que a racionalidade que prevaleça seja aquela dos meios técnicos e não a racionalidade dos sujeitos que a colocam em ação.

A necessidade intrínseca do capital de expansão e reprodução desenvolve sempre novas esferas produtivas a serem ampliadas e novas esferas sociais que vão sendo penetradas por sua lógica de funcionamento. Cria-se, dessa maneira, uma cultura que leva os indivíduos a interiorizarem essa forma de comportamento que os faz permanecerem presos a essa “evolução cega da economia”, como apontam Horkheimer e Adorno<sup>10</sup>, a tal ponto de encobrirem essa lógica em suas próprias consciências.

A ciência, tal como os meios de comunicação de massa, com sua pretensa neutralidade e objetividade, assim como pela eficácia de suas aplicações tecnológicas, vem penetrando, gradativamente, em todos os recantos do planeta e em todas as consciências individuais. Além de sua empreitada de estudo e esquadramento do corpo, tem investido na organização de ambientes e sistemas de objetos voltados ao trabalho sobre o corpo e portadores de normas de ação que afastam os indivíduos da autonomia e da reflexão.

O corpo, como um dos pontos centrais da economia de mercado, é, também ele, colocado em novo patamar de exploração. Dada a expansão do mercado ao ponto da globalização, a expectativa de corpo e as tecnologias do corpo formuladas a partir da esfera da troca e da circulação das mercadorias, tendem a se universalizar: o corpo dessa fase atual da Modernidade é o **corpo do mundo**. A hegemonia da economia de mercado frente às outras instituições, inclusive a científica, conforma a expectativa de corpo, a partir da racionalidade restrita que a fundamenta e se transforma, de acordo com Leis<sup>11</sup>, no elemento principal de homogeneização e universalização da experiência humana.

A economia de mercado engendra as formas mais duras e mais sutis de dominação, fazendo desaparecer, por meio de suas técnicas de manipulação de massa, a consciência da dominação por parte dos dominados. *A televisão enquanto posto avançado da mídia, admitida real ou potencialmente em todos os lares*

<sup>9</sup> Santos, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1996, p. 144.

<sup>10</sup> Horkheimer e Adorno, op. cit. 1985:50.

<sup>11</sup> Leis, Héctor Ricardo. *Ambientalismo: um projeto realista-utópico para a política mundial. Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania*. São Paulo: Cortez; Fpolis: UFSC, 1995, p.39.

do planeta, vai processando esse embotamento das consciências. Seu trabalho é lento e suave e, por isso, extremamente eficaz; acaba por fazer parte daqueles que o assistem, na medida em que representa um prolongamento não só de seus olhos e ouvidos, mas uma excitação dos seus nervos, do seu apetite, dos seus desejos. Modela seus princípios éticos e estéticos e se sobrepõe ao sistema de educação formal, que sucumbem frente a seus encantos.

Numa sociedade em que se atribui às coisas um caráter social que se concretiza com o passar do tempo, os indivíduos acabam sendo induzidos a se relacionar de forma determinada, moldando, inclusive sua motivação, gerando o fenômeno da reificação ou cristalização das relações sociais. A imposição dos produtos sobre seus produtores impede-os de perceber seus próprios interesses e potencialidades, tanto no que se refere ao trato com o corpo orgânico como com o corpo inorgânico, para usar uma nomenclatura marxiana, o que poderia ser considerado uma evidência da alienação do ser humano. Uma faceta fundamental desse fenômeno é a de que os seres humanos, nessa condição contextual, criam um mundo que é oposto a eles, “cuja origem e destino ignoram” e que, de fato, “dirige este querer e agir” dos seres humanos, como afirmam Marx e Engels<sup>12</sup>. A razão resulta numa razão formalizada e o corpo aparece como instrumento e como resultado de uma atividade alienada; suas emoções perderam o sentido, na medida de sua gradativa absorção pelo mundo da mercadoria e por sua restrição à esfera da troca.

O corpo do mundo é um **corpo não humano**, no sentido de que é fruto das relações mercantis e formalizado por uma racionalidade restrita a uma lógica instrumental, incapaz de refletir sobre si mesma. Frente ao mundo coisificado do qual fazem parte, resta aos seres humanos a sensação de estranhamento; a esses seres assim construídos, “a realidade converte-se em aparência e a aparência em realidade”<sup>13</sup>.

A ausência de limites que caracteriza tanto o desenvolvimento da técnica e da ciência quanto a expansão do capital, coloca a humanidade frente a novos desafios, radicalizando o dilema contemporâneo: ainda existe o corpo como o temos entendido tradicionalmente? O corpo tem sido reestruturado e reconstituído, a tal ponto que se pode, atualmente: separar partes do corpo; adicionar-lhe próteses artificiais; implantar artefatos da nanotecnologia, usar aparelhos para prolongar a vida do corpo, mesmo com a morte cerebral; transformar os cadáveres das escolas de medicina em cadáveres digitais standardizados; fazer modificações genéticas; clonagens de seres vivos; gestação de fetos em útero artificial ou mãe de aluguel; reconstrução cirúrgica de corpos e trabalho muscular específico para remodelá-lo. As alterações realizadas, cotidianamente, nos corpos humanos, demonstram a crença inquestionável nos procedimentos científicos que os fundamentam, o que faz pensar que a ciência se transformou no novo demiurgo, dada a sua tarefa de reorganização da materialidade do mundo.

Tamanho investimento da tecnociência sobre o corpo deixa suspeitar uma dualidade profunda em seu fundamento. A dominação do corpo, assim como da Natureza, se faz evidente. O desejo é da sua supressão ou de uma substituição artificial que pudesse ser perfeita, porque criação de uma racionalidade humana que se quer onipotente. Tal desejo lembra a significativa frase de Nietzsche<sup>14</sup>: “é o baixo-ventre que impede o homem de considerar-se um deus”; desejo esse que cria tecnologias de limpeza, purificação da raça e remodelamento de tudo aquilo que foge ao seu controle. Ao mesmo tempo, tendo rompido com a totalidade e a transcendência, extirpando a divindade de sua ciência e de sua consciência, o ser humano se vê prisioneiro de seu corpo, na medida em que se compreende limitado por sua materialidade; depende dela, portanto, para seu prazer e realização, para sua felicidade. O resultado é um investimento de energia brutal sobre o corpo, tanto objetivo quanto subjetivo. A felicidade humana é dependente do corpo, seja para sua dominação, seja para sua exaltação.

A expectativa de corpo com a qual se convive no contexto moderno, é por essa perspectiva e em grande medida, um **corpo de não natureza**, fruto da artificialidade técnica; o corpo é, também por isso, um objeto de pertença, já que coisificado por uma subjetividade dominadora. O corpo é instrumentalizado seja por seu cultivo para atingir a forma dominada, seja para a sua supressão em nome da limpeza da raça.

<sup>12</sup> Marx & Engels, *A ideologia alemã*. São Paulo:Hucitec, 1984, p.49.

<sup>13</sup> Horkheimer e Adorno, *Temas básicos de sociologia*. São Paulo:Cultrix/EDUSP, 1973, P. 55.

<sup>14</sup> Nietzsche, Friedrich. *Além do bem e do mal*. São Paulo:Companhia das Letras, 1992, p.78.

A unicidade da técnica, sua lógica e normas implicadas, levam a uma banalização dos corpos assim constituídos em sua atividade. O igual é o desejável, o diferente é a implicação do desconhecido que atemoriza; a descrição se aproxima do universo das mercadorias fabricadas em série, a partir da conformação dos gostos. A homogeneidade imposta pelo processo de globalização confronta-se com a defesa da subjetividade por parte do indivíduo. Essa homogeneidade que se estende a uma certa banalização dos corpos em função de sua normalização imposta pela ciência e pela mídia, se transforma num paradoxo para o indivíduo narcisista que aprendeu a defender-se de tudo e de todos na busca pela preservação de seu ego e do que acredita ser sua individualidade; paradoxo com o qual o indivíduo convive cotidianamente, não sem custos sobre a saúde e a auto-estima.

É fundamental compreender as dimensões que a barbárie pode assumir, a partir das “relações perturbadoras e patogênicas” que os indivíduos têm com o corpo e que devem ser denunciadas, pois, “em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência”<sup>15</sup>. Em relação à técnica, e se pode salientar, às tecnologias do corpo, Adorno denuncia que há algo de irracional e patogênico em seu uso, que contribui com a banalização da violência, onde os meios são fetichizados “porque os fins - uma vida humana digna - encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas”<sup>16</sup>.

A vida humana digna que seria a finalidade de toda técnica, é esquecida no embotamento das consciências humanas. Dado o grau de desenvolvimento das forças produtivas, a humanidade como um todo poderia estar usufruindo das promessas da Modernidade e de uma condição de vida digna, e nisso, justamente, reside a situação paradoxal vivenciada: a pobreza, a falta de condições básicas de subsistência se constituem no cotidiano da maior parte da população mundial. Em nenhum período anterior da história se registrou tal nível de riqueza mundial e o maior problema de bilhões de pessoas permanece sendo a fome; sua expectativa de corpo é fundada na luta pela sobrevivência.

No desenrolar do eixo civilizatório, a solução desses problemas não se coloca de maneira radical; a questão é tratada em projetos isolados, de forma eventual e esporádica. O investimento prioritário permanece sendo a tecnociência que contempla o desejo do domínio humano sobre a Natureza, como promessa de solução dos problemas. O avanço da tecnociência se propõe a ser uma solução a esse paradoxo, na medida em que fará desaparecer o problema ético e político, tornando o mundo moralmente perfeito ou, o que seria o mesmo, tornando o mundo amoral. Sob a máxima de que tudo o que pode ser feito deve ser feito, as soluções são cada vez mais técnicas e cada vez menos éticas e políticas, ainda que o número de beneficiários seja cada vez menor. O que a tecnociência quer criar é um mundo em que não seria mais possível fazer o mal; um mundo em que liberdade e necessidade, finalmente, coincidiriam, ainda que para uma minoria. Ser deus de si mesmo, tornar-se absoluto: eis a base do paradoxo hoje experimentado.

Um dos caminhos possíveis frente a tal paradoxo pode ser, de fato, acompanhar essa lógica e lutar para ser incluído nas suas benesses; a promessa da técnica é de que não há limites nem de recursos naturais, nem da materialidade, nem da existência, e de que tudo é uma questão de tempo para se encontrar as soluções adequadas, caso a caso. No que diz respeito aos limites que a materialidade humana apresenta, fortes investimentos da tecnociência são desenvolvidos, reorganizando o corpo a partir de uma perspectiva que se propõe a ser neutra ou eticamente “livre”.

Outro caminho possível é a resistência a essa lógica e o enfrentamento da questão ética aí implicada. Tratar-se-ia, nesse caso, da necessária **desabsolutização da técnica**, submetendo-a à sua finalidade última de criar condições de vida digna para toda humanidade. Para Jonas<sup>17</sup> se trataria de alcançar um poder de terceiro grau: “este seria um poder que atuaria sobre o poder de segundo grau, o qual não é o poder do homem, sim poder do próprio poder para ordenar seu emprego a quem supostamente o possui”, buscando, através desse, controlar a atual compulsão de exercício do poder tecnológico. Construir uma sociedade justa, onde a técnica beneficiasse a toda humanidade, possibilitaria uma perspectiva mais ampla dos direitos naturais, porque baseada em relações sociais mais justas. *É com esse fundamento que se pode entender a perspectiva*

15 Adorno, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.127.

16 *Idem*, p.133.

17 Jonas, Hans. *El principio de responsabilidad*: ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona: Herder, 1995, p.235.



defendida por Grundmann<sup>18</sup> de que “uma distinção entre uma tecnologia democrática e uma autoritária tem sentido só em relação à humanidade, não em relação à natureza”. Trata-se, assim, de um necessário processo de inclusão de toda a humanidade nos benefícios que a técnica pode fornecer, concomitantemente à reorganização da própria técnica a partir da sua finalidade última, a saber, o direito à vida digna.

O enfrentamento da questão ética implicada traz, ainda, novas luzes sobre a discussão da técnica. Dado que a ética só existe enquanto tempo presente, não se pode apostar na técnica como solução de todos os problemas no futuro como justificativa para atitudes não-éticas no presente; a questão é de como a geração atual lida com a liberdade, é sempre como em cada momento, cada geração humana se comporta eticamente. Não se pode agir fora do seu próprio tempo e não se pode saltar para fora do seu próprio tempo, como Hegel<sup>19</sup> já assinalou; trata-se de constituir um presente ético para que o futuro também possa ser. É a recusa, a partir da defesa do direito à vida, da redução do ser humano e da humanidade como simples meio em favor das futuras realizações da tecnociência.

Existe, porém, o direito à vida digna que, ainda e sempre, precisa ser resguardado. É importante destacar a indicação de Adorno àquela questão básica que a humanidade, hoje, precisa enfrentar. “A única resposta delicada seria a mais grosseira: que ninguém mais passe fome”<sup>20</sup>. A solução para a questão é prioritária em relação a todas as demais reivindicações e é agora que se precisa resolvê-la; é o presente e não o futuro, o tempo da solução e o tempo da ética.

A questão da miséria e o direito à vida remetem, diretamente, à reflexão sobre a expectativa de corpo que se tem na Modernidade. A morte e o sofrimento por desnutrição de milhões de pessoas no mundo a cada ano, contrasta com um cultivo do corpo exacerbado que consome dinheiro, tempo e conhecimento desmedidos. Esse contraste é, talvez, a imagem mais paradoxal produzida pela racionalidade instrumental que fortaleceu um individualismo auto-referente e por uma economia de mercado que investe, profundamente, no valor simbólico da mercadoria. A simbologia **do corpo estetizado** tem tamanha força que é capaz de se sobrepor a esse contraste, tornando-o uma imagem difusa e indiferente nas consciências humanas; frente a tal força, torna-se difícil constituir outra expectativa de corpo que não se paute por seu culto ou por seu definimento.

A existência de tamanho contraste entre esses corpos é a barbárie, multiplicada pela indiferença que se apresenta a ele. “É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”<sup>21</sup>, pois, é preciso mudar as condições que geram tamanha inconsciência, é preciso produzir uma cultura e construir uma outra sociedade em que a barbárie não possa perdurar.

---

## DAS RAZÕES DO CULTO AO CORPO ÀS CONDUTAS ÉTICAS

*Denise Bernuzzi de Sant’Anna*

Há décadas que o culto ao corpo está em alta. Desde o final da segunda grande guerra, pelo menos, as preocupações com o corpo ganharam uma visibilidade pública inédita. Em nossos dias, basta abrir uma revista ou observar a publicidade na televisão para se deparar com uma longa e diversificada lista de técnicas e produtos destinados ao corpo. Todavia, este culto é, constantemente, acompanhado por dúvidas, problemas e críticas. Os limites dos usos racionais do corpo parecem cada vez mais frágeis aos usos do corpo sem razão e sem perdão, que o comercializam e o reconstróem em favor das necessidades do mercado global.

<sup>18</sup> Grundmann, Reiner. *El marxismo frente al desafío ecológico*. *Revista de Ciencias Sociales Trabajo y Capital*. Montevideo, no. 03, 1991-2, p.41.

<sup>19</sup> Hegel, Friedrich. *Princípio de filosofia do direito*. Lisboa: Guimarães, 1976, p. 14.

<sup>20</sup> Adorno, Theodor. *Mínima moralia: reflexões a partir da vida danificada*. São Paulo: Ática, 1993, p.137.

<sup>21</sup> Adorno, op.cit, 1995, p.121.

Assim, após situar alguns aspectos históricos das racionalidades do culto ao corpo contemporâneo e de seus limites, eu gostaria, já no final dessa exposição, de propor uma mudança de enfoque: no lugar da preocupação com a racionalidade do corpo, indagar sobre suas condutas éticas. Isto porque, como tentarei demonstrar, postulo que a saúde e a alegria, do corpo e da alma, do indivíduo e do coletivo, se aproximam mais da ética do que da razão.

O culto contemporâneo do corpo nem sempre foi o mesmo. Ele possui uma movimentada história que se acelera especialmente após os movimentos sociais, herdeiros de maio de 68. Nestes anos, em que jovens de várias partes do mundo reivindicaram o fim de todos os tabus relacionados ao corpo, as lutas políticas pareciam atravessar naturalmente o combate pela liberação corporal. Maio de 68 deu lugar à valorização da liberdade sexual e da ampliação dos sentidos conscientes e inconscientes, mesmo que para isso fosse preciso contrariar as intenções de trabalho produtivo e de reprodução disciplinada da raça.

*As gerações mais antigas se assustaram com a revolução corporal em curso. Os corpos de seus filhos haviam conquistado uma descontração antes proibida, uma desenvoltura desafiadora de antigos padrões culturais, que falava aos brados em nome de "autenticidade, natureza e prazer". Enão demoraria muito para que esses valores inscritos nos corpos se tornassem objeto de centenas de estudos entre os pesquisadores das ciências humanas. A voga corporal deu lugar à criação de uma "sociologia do corpo" e de uma "antropologia da expressão corporal", atualizando estudos dos anos 30, de autores como Marcel Mauss e Norbert Elias, ou ainda, retornando aos pressupostos de Reich e Bertherat. Esta voga também favoreceu à criação de revistas especializadas na análise das técnicas corporais, ligadas, por exemplo, ao esporte, sem contar na importante emergência de trabalhos de artistas plásticos e fotógrafos dispostos a evidenciar as centenas de usos do corpo na sociedade contemporânea. Corpos em pedaços, corpos híbridos, monstruosos, estereotipados, mas também corpos que mostravam sem pudor a homossexualidade, a velhice, as sinuosidades do desejo e do sofrimento cravadas na carne.*

A primeira impressão, ao contemplar esta espécie de onipresença do corpo em diversos lugares e setores do conhecimento, é a de que ele teria ganho um estatuto mais sedutor do que o inconsciente. Todavia, as críticas não tardaram a aparecer, denunciando nesse corpo descontraído e despojado, como uma desbotada calça jeans, a persistência de antigos pudores mal resolvidos. E isto não foi tudo. Logo se denunciou também que o corpo colocado em evidência não era qualquer corpo, nem todos os corpos. Pois o privilégio concedido ao corpo jovem havia ganho uma resistência e um poder de atração espetaculares. Além disso, se descobriu que as propostas liberadoras não eram isentas de regras, talvez nem mesmo estivessem distantes de uma nova moral, que não falava mais em nome da contenção do prazer mas sim de sua expansão, que não pregava mais a inibição dos gestos e muito mais a sua liberação. Ou seja, ficou claro que existiam regras para expandir e liberar o corpo e que, no limite, a própria liberação havia se transformado numa regra banal e extremamente sedutora. Logo, também, apareceram críticas sobre o quanto esse corpo descontraído se prestava a novas formas de exploração pela mídia, pela ciência e pela indústria da moda. Poderes mais sutis e positivos, como sugeria Michel Foucault, ou a transformação do corpo "em soft pornografia", como afirmou Jean Baudrillard... os alertas emergiram de todos os lados, na tentativa de politizar o "corporeísmo" em voga.

Todavia, na década de 80, emerge um ideal corporal que prometia ser muito menos romântico e mais "pé no chão" do que os contemporâneos de maio de 68: *pragmatismo e liberação corporal* vão formar um par bem sucedido para os novos cultuadores do corpo. Agora, a nacionalidade do corpo deveria ser alimentada pela combinação da disciplina e do constante ultrapassamento dos próprios limites físicos, no esporte e fora dele. Aliás, o estilo esportivo safa dos estádios, invadia as ruas e as moradias. Uma nova voga do esporte, completamente associada à valorização da imagem do empresário, ganhava expressão na mídia. Nas novelas, nos filmes, e ainda na política, ser empresário na empresa e empresário do próprio corpo pareciam integrar um mesmo ideal. Uma espécie de versão empresarial do corpo e da vida colocou em alta os records de calorias conquistadas ou eliminadas, muita massa muscular delineada, grandes quantidades de velocidade, consumida sobre automóveis, em corridas aceleradas e aventuras comercializadas em massa. Década de aceleração do corpo e dos deslocamentos, de generalização do estilo esportivo que prega a autonomia como norma e a conquista de novos records como meta. Governar a si mesmo e pilotar o corpo em busca de quantidades crescentes de energia: o sucesso no comércio das vitaminas e suplementos nutricionais se destinava a todos os que ousavam amar sem pudores o sucesso, o dinheiro e o risco. Ser veloz e saudável é aqui conjugado com a necessidade de ser produtivo, descontraído e sexualmente feliz.

Mas, novamente, surgiram críticas a esta versão acelerada de culto ao corpo e os musculosos, ou “aeróbicos” jovens dos anos 80 foram várias vezes acusados de alienados e passivos diante de toda a mega-indústria da moda e da beleza, para quem o corpo liberado em sua versão esportiva tornou-se um grande álibi. Eles foram acusados também de reduzir toda atividade, inclusive a sexual, a mais uma performance. Além disso, quanto mais essa espécie de “subjetividade turbinada” se banalizava, menos ela escondia suas violências racionais e irracionais. No limite, a generalização da competição parecia ter transformado toda relação social em mais um negócio a ser vencido.

Chegamos aos anos 90, um pouco cansados de tantas aventuras do culto ao corpo, seguidas sempre por novas críticas que darão lugar a novas descobertas e a outras críticas. Homens e mulheres turbinados continuaram, certamente, a fazer parte do cenário mundial. Mas uma parte do espírito de concorrente inabalável e de negociador esperto e atlético começava a se desmanchar em stress, depressão, colesterol, ansiedade ou a descobrir artroses e músculos distendidos. Outros se recolheram em seus lares e para dentro de seus corpos, em busca de suas necessidades particulares ou mesmo de uma espécie de desaceleração preventiva. Talvez fossem narcisistas mas, se o fossem, certamente eram Narcisos que haviam sido excluídos da Pólis. Pois, nos grandes centros urbanos, houve, igualmente, uma aceleração do processo de diminuição das condições mínimas de lazer e de saúde. Neles, o culto ao corpo começou a soar muito menos como moda ou um signo de modernidade, e muito mais como uma necessidade básica, ou como a única opção de garantia de um mínimo de qualidade de vida. Uma questão ganha importância: como andar a pé, correr, andar de bicicleta, nadar, em suma, explorar as capacidades do corpo em favor de sua saúde e prazer, morando em cidades cada vez menos solidárias ao pedestre e mais adaptadas a automóveis? Por vezes, não restava alternativa senão os clubes e outros locais fechados, privados, em que a natureza tende a ser cada vez mais reconstruída artificialmente: no lugar de lagos e rios, piscinas e cascatas artificiais, no lugar de florestas, áreas verdes.

São muitos os que percebem hoje o quanto a liberação do corpo não pode ser compreendida sem levarmos em conta outros problemas urbanos. São muitos também os que percebem o quanto a liberação do corpo dá lugar, em cada época e cultura, a novas coações, a riscos e problemas inusitados. Ao mesmo tempo, também não são poucos os que já perceberam o quanto vivemos uma época que adula e valoriza o corpo tanto quanto o avilta e o explora. Por um lado, somos diariamente confrontados com a proliferação acelerada de produtos, tecnologias, terapias e saberes que visam o fortalecimento e o embelezamento do corpo; por outro, nos deparamos com a sua comercialização desenfreada: no trabalho, nos hospitais, na mídia, e também nas ruas, onde cresce a banalização das violências feitas ao corpo, o desrepeito e descaso com corpos de crianças, jovens e idosos. Assim, se o corpo é reconhecido como sujeito primordial, sensível e tão importante quanto em outros momentos fôra a alma, justamente por ter ganho tal importância, ele também se tornou objeto de imensas curiosidades, de intensas explorações comerciais, de diferentes manipulações científicas e industriais. Em suma, tudo se passa como se após séculos de culpabilizações, o corpo tivesse conquistado um lugar de destaque, tanto para ser finalmente valorizado como para ser mais amplamente explorado.

Neste final de século, o culto ao corpo se sustenta menos na culpa e na disciplina do que no espírito de iniciativa. É preciso ter iniciativa, grande conquista e grande coação desse final de milênio. Mas muitos estão cansados de viver como Narcisos que romperam com a Pólis, ou como Narcisos que dela foram violentamente excluídos. Se aos jovens dos anos 60 tudo parecia possível, agora, tudo se diz mais aberto, sem peias e sem regras, mas o possível mingua e o impossível parece ter perdido o brilho. Os heróis de David Cronenberg, ou aqueles dos últimos romances de William Gibson, por exemplo, tentam refabricar seus corpos num universo incerto, inseguro, onde “o tudo é possível” não resulta mais (como nos anos 60) de uma dura conquista ou de alguma transgressão repleta de culpa. Tudo é possível se tornou a moeda corrente, uma espécie de obrigação, da qual muitos querem se livrar!

Ao mesmo tempo, na descontínua história do culto ao corpo, a saúde tendeu a deixar de ser uma virtude para se tomar um direito. O mesmo ocorreu com a beleza e a energia sexual. Assim, os pacientes se tornam clientes e o médico um prestador de serviços. O prazer ganha o dever de ser ordinário e o desprazer algo extraordinário, e, no limite, sem sentido. Talvez sempre tenha sido desejável ao homem evitar as doenças e retardar o envelhecimento e a morte. Entretanto, o que ocorre em nossos dias não é apenas a expansão desse desejo. É a sua transformação em razão, e numa razão fundamental e original do corpo: como

se a saúde, o retardamento do envelhecimento e da morte fossem não apenas desejáveis mas sintomas da vida natural e racional. Como se houvéssemos esquecido de que é preciso desaparecer para que outros possam aparecer! Se outrora o sofrimento e a dor possuíam a heróica tarefa de fazer o homem aprender e crescer, hoje, todo aspecto pedagógico daquelas experiências se tornou supérfluo e até mesmo irracional. Não se trata de fazer a apologia da dor, mesmo porque acredito que é a vida que dá sentido a dor e não o contrário. Portanto, quando a dor perde todo sentido (pedagógico, de advertência, etc), seria o caso de rapidamente perguntar sobre os sentidos das práticas sociais e da própria vida.

E aqui entraríamos no terreno das condutas éticas. Penso que uma das características das relações éticas está no seu compromisso com o individual e o coletivo ao mesmo tempo: uma tentativa entre outras de estabelecer uma relação que não dependa da degradação de um de seus membros em benefício de outros. Nesse caso, não é apenas pela palavra que seria possível engendrar uma atitude ética espontânea. A palavra e também os gestos, suas memórias e os efeitos de suas ações são aqui fundamentais. Além disso, as relações éticas podem tornar supérfluo não mais os homens e nem mais a vida, mas sim as relações com o mundo e com o próprio corpo que são unicamente de dominação. Ora, quando menciono a ética é na tentativa de pensar relações capazes de potencializar, num mesmo gesto, não a dominação de um corpo sobre o outro, de uma racionalidade sobre a outra, e sim a composição individual e coletiva dos seres e de suas racionalidades, sem a inferiorização de alguma das partes envolvidas. Como isso é possível?

Evidentemente não há para a ética uma definição universal (pois é próprio da conduta ética ser local e singular) nem uma metodologia já pronta. Existem características éticas, contudo, que certamente já foram vividas por cada um de nós, na vida cotidiana, quando trabalhamos, amamos, praticamos algum esporte, etc. Muitos esportistas, por exemplo, viveram experiências éticas e, nesses momentos, eles se tornaram a ação em curso. Quando isto ocorre, e por vezes com a duração de segundos, tem-se a impressão de que não é mais possível separar o sujeito que pensa e questiona do sujeito que age. A reflexão deixa de ser considerada um aspecto tipicamente mental porque se conecta completamente à vida corpórea. Ao mesmo tempo, esse sujeito que é pensamento e ação consegue sê-lo porque não se colocando fora da relação, mas totalmente nela, o tempo presente deixa de ser vivido como um trampolim para o futuro. O tempo presente se amplia, se intensifica.

O exemplo do surf é nesse caso ilustrativo sobre um encontro entre o mar e o surfista no qual o objetivo a ser atingido é a ação de surfar: a meta final coincide com o processo. Por isso, a relação entre o surfista e o mar tende a ser menos a de um domínio de um sobre o outro e mais a de uma composição de dois conjuntos de forças heterogêneas. Poderíamos até mesmo dizer que em diversos momentos de sua prática, o surfista surfa com o mar, sem tentar apoderar-se dele, e sem por ele ser tragado ou anulado. Para tanto, o surfista ao surfar é ação, pois ele está totalmente presente nesta ação, completamente atento às especificidades de seu encontro com o mar. Fora dali não sobrou nenhum resíduo dele para lhe observar. A ação de surfar coincide com a sua percepção. Por isso, para o surfista, cada onda é, de fato, uma onda diferente da seguinte. A habilidade do surfista, como a de um homem que ama a matéria com a qual age, "não é o exercício de um despotismo violento"<sup>1</sup>. A ação de surfar pode, assim ser bela, não necessariamente porque se assemelha a alguma imagem do surf ideal, mas porque se insere de tal modo na paisagem real de um momento, que cada parte do corpo do surfista e de sua prancha vai expressá-la e mesmo potencializá-la. Ele é belo à medida que prolonga a beleza do mundo em que habita e não à medida que dele se destaca ou se separa. De modo que, ao contemplá-lo, nossos olhos também são levados a surfar por toda a extensão da paisagem<sup>2</sup>. Aqui o corpo do surfista não se restringe a um único indivíduo mas também não implica desfazê-lo ou diminuí-lo perante a grandeza do mar. A racionalidade desenvolvida no ato de surfar está baseada numa relação tão íntima entre mente e corpo que o secular dualismo entre corpo e alma tende a ser fragilizado. Quando se é a ação, nas mais diversas atividades exercidas é o domínio sobre o outro (e não o outro) que tem a chance de se tornar, enfim, supérfluo. É quando o ser humano não representa a ética mas encarna-a. O surfista não surfa para respeitar regras e sim para surfar. As condutas éticas são aqui criadas junto à invenção da habilidade de surfar, elas não são apenas uma descoberta intelectual ou científica. Elas não se limitam aos dois pólos - racional e irracional.

<sup>1</sup> Gilbert Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier, 1989, p.92.

<sup>2</sup> Desenvolvemos com mais vagar esse exemplo no artigo "Passagens para condutas éticas na vida cotidiana", in revista *Margem*, São Paulo, PUC/EDC, 1999.

A partir de condutas como esta, aqui sumariamente comentada, quem sabe poderíamos refletir sobre a extrema valorização e comercialização do corpo em nossos dias. Refletir sobre o corpo, menos para detectar a falta de mecanismos legais, racionais e de direito e muito mais para apreender as possibilidades de viver eticamente, na relação com o próprio corpo e com aqueles outros, sejam eles humanos ou não.

## OS MISTÉRIOS DO CORPO FEMININO, OU AS MUITAS DESCOBERTAS DO CLITÓRIS

*Margareth Rago- Depto de História  
IFCH – UNICAMP*

No ano de 1997, o jornal Folha de São Paulo noticiou com alarde a publicação de um romance, **O Anatomista** por uma das mais famosas editoras brasileiras.<sup>1</sup> De autoria do psicanalista argentino Federico Andahazy, trata-se de uma ficção real, ou de uma história romanceada a respeito da descoberta do clitóris, em 1559, por Readolus Colombus, ou Mateo Renaldo Colón. Risadas, brincadeiras, comentários jocosos, a verdade é que o livro vendeu bem e o autor se tornou famoso nos meios culturais e sociais também em nosso país. E com ele, o clitóris entra novamente em cena.

Digo novamente, é claro, porque o feminismo, liberal ou socialista, já havia feito esta mesma descoberta décadas antes. Logo no final dos anos sessenta, ou inícios dos anos setenta, feministas radicais, lésbicas assumidas e mulheres emancipadas proclamavam sua independência sexual em relação ao império do falo, acusando os homens de desconhecerem o corpo e a sexualidade femininos, negando-lhes na prática o direito ao prazer. A **Revista Nova**, publicada pela Editora Abril a partir de 1972, destinada a mulheres da classe média urbana, divulgava a nova e importante descoberta: as mulheres tinham sim orgasmo e este era sobretudo clitoriano, não apenas vaginal. O clitóris, órgão pouco falado e conhecido entre as mulheres principalmente, fazia sua portentosa aparição, de certo modo assustadora para os homens: os holofotes punham em cena o pequeno órgão que havia passado tão desapercibido e desconsiderado por homens e mulheres por muito tempo.

Na verdade, também não sabemos exatamente por quanto tempo, já que em seguida as pesquisas históricas e antropológicas sobre o corpo e a sexualidade do “sexo frágil” passaram a indicar, ao menos nos textos médicos do século 19 e das primeiras décadas do 20, na Europa e no Brasil, um conhecimento bastante aprofundado sobre o corpo feminino pela medicina moderna. Antes mesmo da descoberta de Freud, em 1905<sup>2</sup>, vários médicos, ao explicarem as razões da anafrodisia ou da prostituição, demonstravam um conhecimento científico bastante aprofundado sobre o corpo e os órgãos prazerosos da mulher, desde meados do século 19. Vale lembrar, aliás, que nos séculos anteriores, esta era pensada biologicamente a partir do modelo masculino, sendo o clitóris interpretado como um pequeno pênis.

Gostaria de pensar, nesse texto, as razões que levam a um esquecimento da existência do clitóris, a um apagamento do pequeno órgão em cada época histórica e a seu posterior e abrupto renascimento. Será possível detectar algum fenômeno maior associado a este movimento? Será possível dizer que o clitóris é redescoberto em momentos de modernização econômica e de maior liberação das mulheres e, do mesmo modo, esquecido e silenciado em momentos de retração, de maior repressão moral e conservadorismo político? Seria o controle dessa informação sobre o corpo da mulher uma forma de contenção do desejo e normatização das relações de gênero, garantindo o lugar privilegiado ao sexo forte? Minha hipótese é a de que o clitóris é silenciado física e discursivamente nos momentos de maior controle sobre a mulher, sobretudo naqueles em que é associada à figura da mãe e, portanto, totalmente dessexualizada.

<sup>1</sup> Federico Andahazy – *O Anatomista*. RJ: Relume-Dumará, 1997.

<sup>2</sup> Veja-se Thomas Laqueur “Amor “veneris, vel dulcedo appeletur”, in M. Feher, R. Naddaff e Nadia Tazi – Fragmentos para na História del cuerpo humano. Madrid: Taurus-Santillana, 1992, p.91-131.

## 1. A releitura médica do corpo feminino no século 18

Alguns estudos, como o de Thomas W. Laqueur, Ivonne Knibiehler/Catherine Fouquet e Jean-Louis Flandrin<sup>3</sup>, trazem inquietantes informações a respeito das interpretações médicas do corpo feminino. O primeiro autor, por exemplo, explica que, a partir do final do século 18, os doutores mudaram radicalmente os parâmetros para pensar o corpo e a sexualidade feminina, o que levou a uma profunda dessexualização da mulher, ou para recorrer a Foucault, a uma patologização de seu corpo. Segundo ele, a partir do final do sec.18, emerge uma nova conceitualização do orgasmo feminino, o qual deixa de ser relevante para a geração, como fora anteriormente à ciência médica das Luzes. Os textos renascentistas, em que o clitóris é concebido como um órgão que faz o prazer das mulheres e sem o qual elas "não teriam desejo, nem prazer e nem nunca poderiam conceber" se tornam superados.

O deslocamento do orgasmo sexual feminino se inscreve num quadro mais amplo de **reinterpretação radical do corpo feminino**, em relação ao masculino, no século 18. Por milhares de anos, embora a mulher fosse socialmente percebida como inferior ao homem, acreditava-se que tinha os mesmos órgãos genitais que ele, com a diferença de estarem dentro e não fora. Galeno, que desenvolve o modelo mais importante sobre a natureza homóloga entre os órgãos reprodutivos do macho e da fêmea, no século 2dc, afirmava que a mulher tem testículos acompanhados de canais seminais iguais aos do homem, um de cada lado do útero, com a única diferença de que os do macho estão contidos no escroto e os da fêmea não. Por dois milênios, o órgão que, no início do século 19, definirá a essência da mulher ainda não tinha um nome próprio. Galeno refere-se a ele usando o mesmo nome que utiliza para os testes masculinos, orchis. No século 17, Regnier de Graaf chama os ovários pelo nome latino, testiculi. No séc.18, Pierre Roussel, autor do **Système physique et moral de la femme**, um dos autores mais influentes do período, denomina os dois corpos ovais em cada lado do útero de ovários ou testículos, "dependendo do sistema que cada um adota".

Por volta de 1800, a concepção que associava o orgasmo à geração se torna alvo de profundos ataques. Os autores passam a defender a tese da profunda diferença da sexualidade masculina e feminina, apoiando-se nas descobertas de suas diferenças biológicas. Em 1803, o médico Jacques Moreau de la Sarthe, autor da **Histoire Naturelle de la Femme**, em 3 volumes, afirmava, contra Aristóteles e Galeno, que não apenas os sexos são diferentes, mas são diferentes em todos os domínios do corpo e da alma, em cada aspecto moral e físico. Entre homem e mulher, haveria muito mais contrastes e oposições. Segundo Julien-Joseph Virey, autor de inúmeras obras sobre a mulher:

"As diferenças sexuais não se limitam aos órgãos da geração simplesmente, no homem e na mulher, mas todas as partes de seus corpos, mesmo as que parecem indiferentes aos sexos revelam alguma influência destes."<sup>4</sup>

*O saber médico esforça-se por definir a especificidade do corpo feminino em relação ao masculino, acentuando seus principais traços: fraqueza e predestinação à maternidade. Para Roussel, "os ossos são menores e menos duros, a caixa torácica é mais estreita; a bacia mais larga impõe aos femures uma obliquidade que atrapalha o andar, pois os joelhos se tocam, as ancas balançam para encontrar o centro de gravidade, o andar é vacilante e inseguro, a corrida rápida é impossível às mulheres", explica Knibiehler.(p.90)*

Ao mesmo tempo, o útero é definido como o principal órgão feminino, responsável pelo funcionamento de todos os outros: cérebro, estômago, seios, lábios, etc.(p.94) Portanto, o antigo modelo de interpretação do corpo, em que homens e mulheres eram definidos segundo o grau da perfeição metafísica, por seu calor vital, segundo um eixo cujo telos era masculino, foi substituído pelo modelo da diferença biológica, no sec.18. Assim como Knibiehler, Laqueur nega que estas conclusões e especialmente o ataque ao orgasmo feminino tenham advindo de avanços científicos concretos, registrando um profundo desconhecimento da ovulação humana até recentemente. A mudança na interpretação dos corpos feminino e

<sup>3</sup>Thomas Laqueur: "Orgasm, Generation and the Politics of Reproductive Biology" in Laqueur and C. Gallagher - THE MAKING OF THE MODERN BODY. Sexuality and Society in 19th Century; Jean Flandrin - O SEXO E O OCIDENTE; Ivonne Knibiehler/ C. Fouquet - LA FEMME ET LES MEDECINS. Paris:Hachette,1983; Jean Flandrin - O SEXO E O OCIDENTE. S.Paulo: Brasiliense, 1988.

<sup>4</sup>In Knibiehler, I. - op. cit., p.89



masculino, antes vistos como hierárquica e verticalmente dispostos e agora percebidos como horizontalmente disposto, como opostos, como “incomensuráveis” resulta de outros fatores Até 1797, ninguém se preocupava em reproduzir um esqueleto feminino num livro de anatomia para ilustrar as diferenças do homem. Até então só existira uma estrutura básica do corpo humano, a do macho. Portanto, longe de refletir um avanço científico, “*novos modos de interpretar o corpo resultavam de novos modos de representar e de fato de constituir realidades sociais*”. (p.4) Knibiehler refere-se à medicina das Luzes como aquela que promove a domesticação do corpo feminino, como aquela que “invalida o ser feminino como nunca havia sido antes”, pois a mulher deverá ser *afastada da vida pública e profissional por sua constituição fraca e por sua sensibilidade à flor da pele.*(p.113)

Ter prazer sexual significava, na lógica do século 16, como mostra Flandrin, ter tido uma relação sexual perfeita, portanto, gerado o ser perfeito, tese que era aceita pelos teólogos. Segundo estes, os membros inferiores e as costas da viúva solitária doeriam por causa da contenção do sêmen, até que ela descarregasse e sentisse um prazer semelhante ao que obteria na cópula. Segundo Ambroise Paré: “*Nenhuma concepção ocorre se as duas sementes não concorrerem junto no mesmo instante.*” (p. 133) Ao mesmo tempo, vários autores viam a menstruação como um sangramento, entre outros. Para o médico Boerhaave, por ex., os homens sangravam regularmente através das artérias hemorroidais, do nariz, dedos, etc.

O clitóris, descoberto em 1559 por Readolus Colombus como “a sede do leite das mulheres”<sup>5</sup>, era chamado nos textos do século 16 de **mentula muliebris** (female penis), **nympha**(termo de Galeno), **columnella** (coluna), **crista** (de galo), **dulcedo amoris** ou **oestrum veneris**; era visto como o pênis feminino, como, aliás, aparece no guia de parteira de Jane Sharp, de 1671. Ainda não passaria pela cabeça de ninguém a idéia de que clitóris grande significasse lesbianismo.

Laqueur chama a atenção para o fato de que a construção cultural da fêmea em relação ao macho, enquanto expressa em termos de realidades concretas do corpo estava mais profundamente enraizada em assunções sobre a natureza da política e da sociedade. O abandono destas crenças no Iluminismo tornou inapropriado o sistema de homologias hierarquicamente ordenado. A nova biologia, com sua busca por diferenças fundamentais entre os sexos e entre seus desejos emergiu neste momento preciso, quando as bases da sociedade estavam profundamente abaladas. O século 19, lembra Havelock Ellis, afirmará a tese da anestesia sexual da mulher. Mas, o que aconteceu com a velha biologia? Para Flandrin, a sequência é a seguinte: Aristóteles, com a teoria de que a mulher é um vaso receptáculo apenas do semen masculino e de que não necessita de orgasmo para a geração é seguido por São Jerônimo e Santo Agostinho, e ainda no século 13, na obra de Alberto, o Grande. Os médicos dos séculos 16 e 17 foram partidários de Galeno e a maioria dos teólogos também retomaram os argumentos galenistas. Contudo, ninguém seguiu à risca as diferentes teorias, mesclando-as muitas vezes.(p.132) Flandrin constrói seu texto no sentido de mostrar que não há uma avanço com os séculos, mas um crescente irracionalismo com a modernidade.

Aí entra a reviravolta: por que muda o modelo de leitura do corpo? Por que há uma dramática reavaliação do orgasmo feminino e de interpretação do corpo feminino em relação ao masculino, no final do 18? Os escritores do sec.18 buscam na biologia uma justificação para as diferenças culturais e políticas entre os sexos, que foram cruciais para as articulações de argumentos feministas e anti-feministas. Para Hobbes, não havia na natureza nenhuma base para justificar qualquer tipo de autoridade - de um rei sobre seu povo, do homem sobre a mulher. E a revolução, o argumento de que a humanidade em todas as suas relações sociais e culturais poderia ser refeita engendrou tanto um novo feminismo quanto um novo medo da mulher. Mas o próprio feminismo e sua luta pela entrada da mulher na esfera pública foi feita com base nesta diferença. Sua tese segue a de Ivonne Knibiehler: com a emergência da sociedade burguesa houve, no final do século 18, uma redefinição do lugar social da mulher, para a qual a ideologia burguesa teve que fornecer novas justificações científicas. A ciência médica propõe, então, uma releitura do corpo feminino, tendo em vista responder a uma série de problemas colocados pela nova ordem socio-econômica emergente: a concepção de indivíduo, já que as mulheres passam a se pensar como iguais aos homens; a separação entre as esferas públicas e a privada, a primeira associada aos negócios masculinos e a segunda à natureza feminina; uma re-significação da função social da mulher, agora destinada a constituir a família higiênica e preparar o futuro cidadão da pátria. **Nesse contexto, o orgasmo feminino é apagado, enquanto o clitóris é silenciado física e discursivamente.**

<sup>5</sup> Readalus Columbus, **De re anatomica**, 1559, in T. Laqueur, op.cit.p.123.

Segundo ele, deve-se considerar as mudanças políticas em curso: a emergência do discurso da igualdade se faz acompanhar do nascimento de uma nova biologia - "a biologia da incomensurabilidade" - segundo a qual a mulher é por natureza diferente do homem, inferior e incapaz de vida pública. A resistência das mulheres, o nascimento do feminismo acirram este discurso, levando a buscarem-se outros modos de restabelecimento das hierarquias de gênero, num momento em que as bases metafísicas estavam sendo solapadas. No Brasil, várias pesquisas tornaram conhecidas as teorias médicas sobre o corpo e a sexualidade feminina, seja da "mulher honesta", seja de seu avesso "a prostituta", que fundamentaram as interpretações e os sentidos atribuídos à feminilidade e definiram o lugar da mulher na sociedade, e que referenciaram as práticas de controle social, incluindo-se as policiais.<sup>6</sup> Fortemente marcados pelos pensadores e cientistas europeus, os médicos explicaram a inferioridade física, moral e intelectual da mulher em relação ao homem, como uma realidade inscrita em seu próprio corpo, na configuração diferenciada de sua estrutura óssea, concluindo por sua incompetência para participar da esfera pública em condições de igualdade com os homens. Avisaram que, por natureza, as mulheres haviam sido destinadas às tarefas da reprodução e as que se recusavam a essa função deveriam ser percebidas como "desviantes" ou "associais". Era o caso das feministas, consideradas mulheres que recusavam sua condição e seu espaço natural - a maternidade e o lar, e desejavam ser homens, ou quase como homens. Era o caso também das prostitutas e lésbicas, mulheres dos excessos instintivos, degeneradas-natas por hereditariedade.

### *os médicos e a relações conjugais no Brasil*

A partir do último quarto do século 19, os enunciados do discurso médico sobre a sexualidade feminina, no Brasil, reproduzem as concepções dominantes da medicina vitoriana, ampliada, mais para o final do século, pelas teorias lombrosianas da Antropologia Criminal. Em 1872, o dr. Ferraz de Macedo, em sua já conhecida tese sobre **A Prostituição na Cidade do Rio de Janeiro**, classificava as prostitutas, como mulheres excêntricas, gulosas, preguiçosas, irracionais, irrecuperáveis para a sociedade, signos da involução das espécies: sub-raça.<sup>7</sup> Alguns anos depois, o criminologista italiano Cesare Lombroso classificava-as cientificamente como "degeneradas natas", sendo então largamente difundido entre os médicos de todo o mundo. Aqui os doutores insistiam na ausência de instinto sexual nas "mulheres castas", a não ser para fins reprodutivos. Como ensinava o doutor J.B. de Moraes Leme, em 1926:

"Na mulher domina, sobre o instinto sexual, o instinto materno, ou melhor, o apetite sexual decorre do instinto materno, enquanto que no homem o instinto paterno tem parte muito pequena no coito, em que aquilo que ele procura é o prazer." (*O PROBLEMA VENÉREO*, p.66, citado em *Os Prazeres*, p.145)

Ao lado dos médicos, juristas famosos como o dr. Viveiros de Castro, obcecados com a classificação do que consideravam "perversões sexuais", segundo as classificações do psiquiatra vienense Richard von Kraft-Ebing, enxergavam onanistas, pedófilos, homossexuais, tribades, desviantes e perversos sexuais em quase todos os cantos da cidade, sobretudo nos bares, restaurantes, cafés-concertos e pensões de artistas. Voyeuristas conscientes ou inconscientes, os homens da ciência sequestraram a sexualidade desde o século 19, como apontou Foucault, e "perverteram o sexo". Todas as práticas sexuais foram postas sob o signo do discurso científico, analisadas, classificadas e condenadas, enquanto o corpo da mulher foi congelado sob o "império do útero", na expressão de Knibiehler. Dir-se-ia que a ciência domou o sexo, com medo de ser dominada.

E' de se notar que o saber médico recolhia importantes informações sobre a anatomia do corpo feminino, não se detendo nas meretrizes, importantes, diga-se de passagem, apenas na medida em que permitiam sinalizar as formas de conduta que as "honestas" deveriam evitar. Por isso mesmo, insistiam no fato de que as mulheres tinham um desejo sexual muito menor do que os homens, aliás, quase inexistente, já que sua energia sexual era canalizada para a realização de sua essência: o desejo de ser mãe.

<sup>6</sup> Vejam-se: Magali Engel - MERETRIZES E DOUTORES; Margareth Rago - OS PRAZERES DA NOITE; Raquel Soihet - CONDIÇÃO FEMININA. Um pouco menos - JUrandir Freyre Costa - ORDEM MÉDICA E NORMA FAMILIAR.

<sup>7</sup> Veja-se Margareth Rago - PRAZERES DA NOITE. Prostituição e Códigos da Sexualidade Feminina em S.Paulo (1890-1930). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

Contudo, já em 1886, o médico A. D'Almeida Camilo, em sua tese *O Onanismo na Mulher explicava a anatomia feminina e destacava a importância do clitóris para o prazer sexual*. Segundo ele, "O clitóris é um órgão erétil, cuja estrutura se assemelha à dos corpos cavernosos e que apoiado sobre o dorso do pênis, no acto da cópula, recebe a excitação pelo atrito deste, dando em resultado a satisfação do desejo venéreo."

Advertia, portanto, que, em geral, o homem terminava a cópula antes da mulher," de modo que, havendo lentidão e portanto o clitóris não sendo perfeitamente friccionado pelo pênis, permitindo apenas um começo de prazer, este ato que lhe é mais enfadonho que agradável a obriga a masturbar-se para completar o prazer que começara a sentir."

Seria limitado, portanto, enxergar o discurso médico como homogêneo e de ponta a ponta coerente, ao longo dessas décadas. Alguns doutores aproximaram-se de teorias científicas mais abertas, em especial durante os anos vinte, quando as antigas leituras do corpo feminino e de suas necessidades passam a ser questionadas em vários países, como na Inglaterra e nos Estados Unidos. Para muitos historiadores, esta foi a década que presenciou a "primeira revolução sexual" do século vinte, precedendo a segunda nos anos 60, e se caracterizaria por uma liberação dos costumes sexuais, mas apenas no que se refere às relações conjugais heterossexuais, e não homossexuais.<sup>8</sup> Já praticado na experiência anarquista da Colônia Cecília, no Paraná, em fins do século, o "amor livre" passa a ser um tema constantemente debatido nas rodas de intelectuais e de artistas, modernistas e libertários, como observa Maria Lacerda de Moura, enquanto ela própria contesta radicalmente o casamento indissolúvel como prisão e a exigência da virgindade apenas para as mulheres. Pagu e Oswald de Andrade ficam famosos, nos anos vinte, por suas relações amorosas bastante livres e transgressoras, enquanto ela é lembrada como uma mulher que ousa desafiar a moral, que circula audaciosamente vestida nas ruas da cidade, protagonizando a "nova mulher", ou a "mulher emancipada", próxima da figura da "melindrosa" e da "vamp" sedutora, que aparecem nos romances da época. Nesse contexto, o casamento é contestado enquanto instituição deformada e desmoralizada, enquanto vários posicionam-se favoravelmente ao divórcio.<sup>9</sup>

A preocupação com a erotização da mulher casada, na Inglaterra e nos Estados Unidos, é destacada por Jeffreys, como uma das principais mudanças na ideologia sexual desta década e, de certo modo, podemos observar uma tendência semelhante no Brasil. Ao longo dos anos 20 e 30 cresce, entre nós, toda uma literatura que discute e questiona a moral sexual, por parte de médicos e juristas, tanto quanto de anarquistas e modernistas. A virgindade, o casamento, o adultério, a prostituição, o divórcio compõem um conjunto de temas amplamente discutidos, tanto em sentido conservador e misógino, como em sentido oposto.

Os argumentos desenvolvidos pelos homens cultos em favor da educação sexual dos jovens revelam que a preservação dos valores morais burgueses se colocava com alguma insistência, e que esta aparecia como uma poderosa arma no combate moral aos perigos, imaginários e reais, que visualizavam. O dr. Ubaldino A. de Oliveira, por exemplo, em discussão sobre a questão da Prophylaxia Sexual? ou Social, em 1924, afirmava que as causas da "derrocada moral" de nossa sociedade se deviam a que a juventude buscava unicamente "o gozo" nas suas atividades. Pela falta de educação sexual, os jovens ficavam seduzidos pelas orgias e pelos "vícios elegantes", entenda-se, as drogas. Desde cedo, aprendiam a arte de seduzir as "mulheres honestas", e apenas quando "gastos" resolviam casar-se. Para o dr. Orlando Vairo, o vício se alastrava de tal modo na cidade de S. Paulo, que até mesmo senhoras casadas da alta sociedade já se entregavam "à embriaguez do "lança-perfume", isto em pleno salão das dansas." Já as jovem solteira,

"Excitada nos bailes, cinemas, teatros, etc., sem ver a possibilidade de satisfação honesta e natural de seu instinto de mulher, sem conhecimento perfeito da missão que lhe compete, e dos perigos a que se acha exposta, um dilema se lhe antolha: - ou fala mais alto o instinto, e ela se prostitui, - ou um resto de pudor e vigilância dos pais a detêm até aparecer um marido - qualquer que ele seja - escolhido muitas vezes por pais inescrupulosos." (p. 15)

Ao mesmo tempo, os defensores da educação sexual acreditavam que a ignorância masculina em relação ao corpo e ao funcionamento desejante da mulher resultava em frequentes desentendimentos entre o casal. Portanto, exclamava A. Debay:

<sup>8</sup> Sheila Jeffreys - *THE SPINSTER AND HER ENNEMIES. Feminism and Sexuality, 1880-1930*. London: Pandora, 1985.

<sup>9</sup> Besse, Susan - *Restructuring Patriarchy. The Modernization of Gender Inequality in Brazil, 1914-1940*. The University of North Carolina Press, 1996

“Srs. homens, rogo-vos que vos deis ao trabalho de estudar a mulher em sua organização física e moral; (...) a maior parte dos homens casados, para não dizer quase todos, ignoram as verdades fisiológicas que acabamos de expor; sua ignorância relativamente a este fato natural leva-os a queixarem-se da indiferença de suas consortes e os torna ridículos, senão injustos;(...)”.

a “*higiene do amor*”<sup>10</sup>

Tendo em vista educar os homens e informá-los sobre as questões sexuais, os médicos elaboraram manuais de higiene sexual, ou de “higiene do amor e das paixões”, a exemplo do dr. Olavarrieta, cujo trabalho intitulado **Hygiene Sexual** foi publicado em São Paulo, em 1929.

Bastante liberal em relação aos seus predecessores e na ânsia de salvar o casamento indissolúvel, como ele mesmo dizia, o doutor procurava explicar aos homens a fisiologia da mulher, advertindo-os contra a falta de excitação, de prazeres, de cuidados no ato sexual em relação às suas esposas, tida para eles “como mães de seus filhos”. Reconhecia as necessidades sexuais das mulheres, diferentemente de seus antecessores, o que em nada alterava a reafirmação de todos os outros mitos referentes à construção de sua identidade com incapaz, menor, desigual em relação ao homem. Modernizava as relações de gênero, inclusive reformulando e liberalizando as práticas sexuais do casal, mas em nada alterava sua concepção de que a mulher deveria permanecer na esfera privada do lar.

Examinemos os seus argumentos. Convicto da necessidade da união sexual para mulheres e homens através do casamento, o médico discernia as necessidades sexuais e emocionais de cada um: no caso das mulheres, o matrimônio afigurava-se de maior importância e era, aliás, exigido por sua própria constituição física, sob pena de dela apoderar-se a “chlorose lenta e contínua”, ou pior, de ela interessar-se pelas práticas detestáveis do onanismo e da prostituição. Função de controle e de auto-centramento, portanto.

Já para os homens, uma das vantagens do matrimônio e, conseqüentemente, da regularidade virtual do prazer sexual obtido “com moderação” seria o prolongamento da vida, pois a satisfação sexual comunicaria ao corpo “maior vigor às funções e uma justa compensação pelos trabalhos desenvolvidos.” Função de vitalidade e de energização. Segundo suas pesquisas, prosseguindo a tradição dos naturalistas europeus, a regularidade sexual para ambos os sexos resultaria em muitas vantagens para a vida física, moral e intelectual, ao contrário do que ocorria com os solteiros, expostos com mais facilidade a contrair doenças e vícios que “esgotam prontamente o organismo”.

Entendendo que o casamento respondia a uma exigência natural para ambos os sexos, Olavarrieta era favorável ao divórcio, pois acreditava que a única garantia para a conservação do contrato estabelecido entre eles seria apenas “a satisfação do apetite sexual”. Procurava mostrar, em suas reflexões a importância do prazer sexual nas relações contraídas pelo casal e alertar contra os perigos de ignorar-se a questão sexual. De uma certa maneira, seu manual de “higiene sexual” apresentava-se como um guia para a realização dos prazeres entre o casal, tendo em vista a preservação do casamento, como, aliás, encontramos hoje em dia em algumas revistas destinadas ao público feminino.

O manual procurava informar o público-leitor - principalmente constituído por homens - a respeito da fisiologia tanto do homem quanto da mulher, elucidando alguns pontos sobre o prazer sexual para ambos. Fundamentalmente, considerava-se que embora a mulher tivesse necessidades sexuais, estas não eram tão prementes e ameaçadoras quanto as masculinas, “*pois a mulher não conhecendo a tumescência, fenômeno representado no homem, pela repleção e distensão dos órgãos genitais, em particular de suas vesículas seminais, não precisa se socorrer da cópula, para conseguir o fenômeno oposto, isto é, o da detumescência.*”

Por este mesmo motivo, aceitava-se a existência de um espaço geográfico especialmente destinado ao transbordamento do desejo masculino, mas onde as mulheres presentes seriam muito possivelmente percebidas pela tipologia do dr. Lombroso. Refiro-me, evidentemente, à zona da prostituição.

<sup>10</sup> Veja-se a respeito, Margareth Rago - “O prazer no casamento”, *Revista Idéias*, Unicamp, ano 2, no.2, 1994.

Dentre as enfermidades que poderiam afetar e mesmo interromper as relações sexuais do casal, Olavarrieta destacava a anafrodisia, ou “a falta de desejos venéreos”, raríssima entre os homens, porém, muito frequente nas esposas, em virtude da experiência sexual diferenciadíssima que ambos traziam para o matrimônio. Segundo o médico, a indiferença pelos prazeres sexuais que se manifestava na mulher resultava tanto de uma educação errônea, que acentuava sua ignorância em relação às necessidades sexuais e aos deveres conjugais, quanto do egoísmo e do “nécio excesso de pureza” dos maridos. Chegando ao casamento “sexualmente gastos, enfatiados e estragados”, estes submetiam suas esposas a regimes de relações sexuais extremamente austeros, “transformando as carícias em obrigação, quem sabe em repugnância ou em dor.” O resultado disso era que as mulheres fugiam do sexo com o marido, ao invés de encontrar no parceiro uma importante fonte de satisfação sexual. Para o médico, os homens haviam sido induzidos erroneamente a acreditar que as práticas sexuais prazerosas só poderiam ser consumadas com amigas, amantes ou prostitutas, respeitando religiosamente as esposas. Para o saber médico, os homens tinham uma posição muito conservadora em termos sexuais, projetando na esposa a figura da mãe, isto é, dessexualizando-a. Segundo ele:

“Erroneamente, o casado evita com sua mulher toda classe de refinamentos durante o acto sexual, crendo deste modo cumprir mais fielmente as obrigações de marido, já que a alegria, a satisfação, a recreação ficaram nos braços de suas amigas anteriores. Repeti—las com sua própria mulher, com a que vai ser “mãe de seus filhos” seria insensato, equivaleria a tanto como insultá-la, ofendê-la, quiçá, prostituí-la.”(p.16)

Ao mesmo tempo, o prazer no casamento seria fundamental e saudável também para o homem, evitando o recurso à masturbação e à procura dos prazeres extra-conjugais. No primeiro caso, conhecemos o terror suscitado pelas práticas onanistas na medicina dos séculos 19 e 20. A própria impotência, afirmava o dr. Olavarrieta, um dos principais problemas que afetava a relação entre o casal, evidenciando-se com mais frequência no homem, resultaria do abuso da masturbação, do excesso de relações sexuais ou de prazeres solitários, na grande maioria das vezes, quando não de enfermidades venéreas constraídas no mundo exterior. Em relação ao onanismo, afirmava ele:

“as vítimas desta paixão solitária perdem a memória e a inteligência; tornam-se estúpidas, melancólicas e hipocondríacas; desejam a solidão, são incapazes de estudar, e chegam bem facilmente à degenerescência amplamente declarada.” (p.57)

*Vale notar que o saber médico de então tinha uma concepção bastante ampla das práticas onanistas, entre as quais destacava as que caracterizavam o onanismo conjugal, segundo suas informações, muito praticado naqueles tempos: a saber, a sodomia, o coito interrompido, e até mesmo a utilização do condão, atual camisinha, “unicamente tolerável nos coitos mercenários, pois consegue sempre evitar os contágios venéreos.”*

E’ interessante notar que, apesar das concepções moralistas e extremamente misóginas destes doutores, muitos reconheciam o “apetite sexual” também nas mulheres, procurando alertar para a importância de ser, ao menos parcialmente, satisfeito. Discutindo **O Problema Venéreo**, em 1926, outro médico afirmava que o apetite sexual sendo diferente nos dois sexos, no homem era mais intenso justamente porque a ele cabia a parte ativa da relação, o que não significava, porém, que aquela deixasse de conhecer o orgasmo:

“o papel da mulher no coito é em geral meramente passivo; sem deixar de ter o orgasmo venéreo, por vezes tão intenso quanto o do homem e por vezes superior ao deste (grifos meus), a mulher é na regra comum menos sensual; nela o instinto de geração está mais conservado que no homem, embora as restrições que a sociedade lhe impõe sejam muito mais severas que as que se impõem ao outro sexo.”

E’ claro que, apesar dos seus refinados conhecimentos, os médicos estavam menos preocupados com a satisfação das necessidades sexuais femininas do que com a garantia do casamento e com o futuro da prole. Fundamentalmente, pregavam a indissolubilidade do matrimônio, embora evidenciando direta ou indire-

tamente suas angústias e seus temores. De qualquer modo, o nacionalismo crescente entre as décadas de vinte e trinta fundamentava uma forte preocupação eugênica com o fortalecimento da raça, com a formação dos futuros cidadãos da pátria e com a transmissão dos valores éticos, como se pode observar nas afirmações do dr. Renato Kehl, fundador do Instituto Brasileiro de Eugenia.<sup>11</sup>

*Mesmo assim, uma série de preceitos eram definidos de modo a orientar os maridos, principalmente, na boa condução da relação sexual: durante o ato sexual, recomendava-se que a relação se restringisse ao “coito vaginal”, isto é, “intromissão do pênis na vagina, estando o corpo em posição horizontal e ficando a mulher em plano inferior em relação ao homem”; dormir ou repousar um pouco após o ato; e, sobretudo, nunca repetir a cópula, “seja ao se terminar a primeira, seja horas após, no mesmo dia.” O “coito interrompido” era condenado também por não resultar em satisfação sexual para as mulheres, que “sofrem grandes perturbações nervosas, em consequência do estado de insatisfação sexual, que desta prática deflui, devido ao fato da mulher interromper em regra geral a cópula, antes de entrar em orgasmo.”*

*E mesmo no caso em que o homem conseguisse reter a ejaculação, para que a companheira pudesse “entrar em orgasmo antes da interrupção do coito”, nem assim sua satisfação sexual estaria garantida, pois ela ficaria igualmente “privada do esperma, (e) não participaria dos benefícios, que de sua absorção defluiriam.”*

### A “revolução clitoriana” nos anos 70

É interessante observar que, a despeito do reconhecimento do clitóris como lugar fundamental do prazer sexual feminino, no final do século passado, a grande maioria dos médicos, quando aceitava a necessidade sexual da mulher, indicava como desejável a relação tradicional em que se procurava obter o orgasmo vaginal. E, de certo modo, é possível dizer que a vitória do modelo da família nuclear higienizada, entre os inícios do século e os anos 50, levou a um total abafamento da existência e da importância do pequeno órgão da mulher, cada vez mais associado à anormalidade e ao lesbianismo. Assim, é somente nos inícios dos anos setenta que, no Brasil e em muitos outros países, entra em cena o clitóris, no contexto de toda uma discussão que redefiniu o lugar social e sobretudo sexual da mulher.

Vale notar que, para além das revistas feministas norte-americanas a que tiveram acesso as jovens da classe média universitária desde o final dos anos sessenta, a discussão foi popularizada através de uma revista comercial destinada ao público feminino, que rapidamente se tornou nacionalmente conhecida: a **Revista Nova**.<sup>12</sup> Já em seus primeiros artigos, ao propor uma nova figura de mulher independente, livre, ágil, ativa, nova cidadã e nova integrante do mercado, explicava a fisiologia do corpo feminino e masculino, atentando para o clitóris como lugar fundamental do prazer sexual, com base nas descobertas de Master e Johnson. Para a “nova” mulher, indicavam-se novos saberes sexuais, que poderiam informar a mudança de hábitos pessoais e com o companheiro. Em artigo intitulado “Orgasmo” (no.68, maio/ 1979), por exemplo, o terapeuta sexual respondia à pergunta “**Como você sabe se está tendo um orgasmo?**”:

“O orgasmo acontece sempre de um mesmo jeito: pela estimulação do clitóris (orgasmos vaginais não existem); e cada clímax é diferente do outro. Seu orgasmo da Segunda feira não é igual ao que você sentiu no sábado à noite, e você o experimenta sempre de modo diferente de suas amigas.”

<sup>11</sup>Veja-se Vera Marques - A MEDICALIZAÇÃO DA RAÇA. SP:Editora da UNICAMP, 1994.

<sup>12</sup>Veja-se Dulcina Tereza Bonati Borges - “As revistas femininas nos anos 70-90 e a psicologização das mulheres”. Dissertação de mestrado, Depto de História-Unicamp,1998.

*E à pergunta de se “Um homem pode “dar” orgasmo a uma mulher?”, a resposta era taxativa: “...NÃO. As mulheres são responsáveis por seus próprios orgasmos. Por outro lado, com um homem hábil e atencioso é bem mais provável que a mulher chegue ao clímax.”*

*Em outro artigo, de fevereiro de 1991, Freud é responsabilizado pelas confusões em torno do clímax feminino: “Ele acreditava que as mulheres tinham dois tipos de orgasmo: o clitoral (imaturo) e o vaginal, durante a relação. Alcançado por mulheres emocionalmente maduras. Mas isso era só teoria, sem nenhuma pesquisa científica. Hoje em dia os sexólogos dizem que alcançar o orgasmo pela estimulação do clitóris é tão válido, ou “maduro”, quanto qualquer outro tipo de orgasmo.”*

Em outras palavras, o clitóris foi discursiva e praticamente fundamental para a redefinição social da figura da mulher, muito embora se tenha dado pouca atenção à associação então estabelecida. Mais do que nunca, clitóris e política se encontram, trazendo muito para se pensar e fazer.

### *Finalizando*

A questão inicial desse texto continua sem resposta definitiva. Contudo, é possível perceber que, em momentos de desestabilização social, provocada pela modernização econômica e pela transformação social dos hábitos, as discussões sobre a capacidade desejante da mulher, ou sua possível igualdade em relação aos homens também em matéria de sentimentos, instintos e sensações ganham destaque e, com elas, o clitóris adquire visibilidade.

É também possível concluir que as informações médicas sobre a anatomia do corpo feminino e seu funcionamento variam conforme o maior conservadorismo ou progressismo da época. Nos momentos de explosão feminista, como nos inícios do século e nas décadas de 70/80, o clitóris entrou em cena, as mulheres ganhando autonomia em relação aos homens inclusive no campo sexual, biologicamente fundamentadas. Nos períodos de enclausuramento do desejo, como nos anos trinta ou cinquenta, os discursos autorizados promovem a figura da “mãe cívica”, logo, sem desejo e sem tesão. O precioso órgão desaparece dos discursos competentes.

É de se notar, portanto, que a maneira pela qual o corpo é lido e explicado, mesmo que cientificamente, varia em cada época, tanto segundo as representações corporais produzidas, quanto segundo os interesses políticos e ideológicos dominantes. Como diz Laqueur, “a história do clitóris é parte da história da diferença sexual e da socialização dos prazeres do corpo. Como a da masturbação, trata tanto de questões sociais, como de sexo.”<sup>13</sup> Seguramente uma análise psicanalítica nos levaria um pouco mais longe nessas considerações a respeito do **corpo e de suas racionalidades**, ou das manipulações culturais do desejo em cada momento e em cada sociedade.

<sup>13</sup>T. Laqueur - “Amor veneris...”, op. cit., p. 92.



## ESBOÇO DE ORGANIZAÇÃO DE UM CURRÍCULO EM UMA ESCOLA

João Batista Freire - FEF/Unicamp

### INTRODUÇÃO

E se, por acaso, as coisas ditas até hoje sobre a razão não forem, de fato, verdadeiras? Suponhamos que a inteligência humana seja apenas um modo de poder estar no mundo e que a complexidade com que se estrutura seja tão somente um forte sintoma da fragilidade de nossa existência. Suponhamos, por extensão, que, ao contrário da superioridade que sempre apregoamos, somos apenas diferentes, não necessariamente superiores ou inferiores às demais criaturas.

Muitas conjecturas poderiam ser inventariadas neste breve ensaio, não fosse ele, por ser breve, capaz de conter apenas algumas delas.

Tudo indica ser um dos fundamentos da natureza a economia. Muito provavelmente não haveria diversas receitas para diversos casos, mas uma receita única para todos. Refiro-me à hipótese de, para as condutas humanas, termos receitas diferentes, correspondentes, cada uma delas, a impulsos, sentimentos, emoções, sexualidade, inteligência, sociabilidade, talvez outras, classificadas por outros autores. No caso da receita única, indo direto ao assunto, a face visível das produções humanas seria a inteligência, isto é, *chamaríamos de inteligência o que vemos no humano, atribuindo nomes os mais diversos ao emaranhado invisível que prepara o indivíduo para que, nas suas expressões, possa fazer-se inteligível para os outros ou para si mesmo. De modo que sentimentos e inteligência, por exemplo, não constituiriam dimensões diferentes, mas apenas palavras diferentes para nominar a vida em suas maneiras de se manifestar.*

Provavelmente, nas camadas mais profundas de nosso mundo interior, anteriormente aos símbolos, produz-se a energia ainda não nominada, não configurada. É o caso das pulsões, dos instintos. Numa analogia com uma erupção vulcânica, cuja lava, à medida que se aproxima da superfície toma configurações diferentes, até se cristalizar em matéria estável no mundo exterior, assim também a energia humana, procedendo de camadas profundas, configura-se diferente a cada novo patamar, adquirindo configurações mais estáveis à medida que toma contacto com o mundo exterior. Tanto é que nos parece muito mais difícil descrever pulsões, sentimentos e emoções (nesta ordem), que pensamentos, palavras, ações, relações sociais, conceitos, enfim, as coisas que, nitidamente, estão em contacto com o mundo exterior.

No mundo interior, convivendo com nós mesmos, com o mundo tornado nós (através das representações), a produção realizada seria resultado do esforço de adaptação que todos os vivos são obrigados a realizar em seus ambientes. Sendo assim, as pulsões, os sentimentos, as emoções, a inteligência, seriam resultados de adaptações, seriam produtos de interações. Seriam, no entanto, a mesma energia, a mesma produção humana, cuja existência foi tornada possível no ambiente de manifestação. As pulsões, por exemplo, possivelmente tenham o mínimo contacto com o mundo social, portanto, não precisam se fazer entender socialmente. Mas, para virem à tona, se quiserem se fazer entender socialmente, precisam fazer-se inteligíveis.

O que estou fazendo neste ensaio, é apenas o que boa parte dos autores que se dedicam a estudar o conhecimento humano, o comportamento humano, as condutas humanas, fazem, com freqüência cada vez maior, neste final de século. Ou seja, aumentam as dúvidas quanto às nossas afirmações científicas a respeito de nós mesmos, de nossa sociedade, de nossas produções. Não é à toa que os livros escritos sobre outras formas de ser inteligente viraram best-sellers, liderando a lista, Daniel Goleman (1). Preferi o que foi descrito por Antonio R. Damásio no livro "O Erro de Descartes" (2), menos best-seller, mais investigação.

O império da razão pode estar chegando ao fim, espero que não para ser substituído por algum outro império, como o das emoções, por exemplo; seria um desastre. Porque, ao contrário do que muitos supõem, não há excesso de razão, há falta. A esse respeito, escrevi, anos atrás, alguma coisa que, se não for eu mesmo

a citá-la, talvez passe despercebida para sempre: “Seríamos já suficientemente inteligentes para compreender os prejuízos que sofremos com a separação artificial do mesmo ser em corpo e espírito?” (3). Por mais hipertrofiada que possa parecer, a razão humana não pôde chegar ao nível de compreender algumas das mais elementares questões. Instados a resolver problemas básicos, como o da fome nos países subdesenvolvidos, apenas para citar um deles, versados homens de ciências desfilam lugares-comuns, bobagens do tipo “Temos que distribuir melhor as riquezas”, apresentando-as como soluções. Segundos após a apresentação de tais soluções, nada se altera em relação à fome no mundo, porque uma solução exige muito mais que isso, exige atitudes que possam, de fato, eliminar a fome. As frases tão pomposamente proferidas por nossos especialistas constituem apenas uma mínima parcela de solução, que poderia integrar um conjunto muitíssimo mais complexo de atitudes, sentimentos, sexualidade, emoções, os pensamentos e as frases incluídos. Os problemas do nosso tempo, os grandes problemas do mundo, estão a exigir mais que meros exercícios intelectuais orientados por uma lógica irretocável de argumentação, que cala o interlocutor, mas que está longe de ultrapassar o limite do jogo de pensamentos e de palavras, mais longe ainda de se articular com o mundo das coisas reais onde tais problemas ocorrem. O império da razão produz soluções que não se aplicam ao mundo, porque não se comprometem com ele, porque não há a entrega da paixão. Os problemas emergentes em todo o mundo, em período muito próximo estarão solicitando mais que jogos intelectuais. A inteligência produzida por nossa tradição racionalista apresenta falsas soluções que não se aplicarão ao problema do desemprego, da falta de água potável, da poluição dos mares, do desmatamento das florestas tropicais, da necessidade de tempo livre, do excesso de lixo, entre outros. Temos um sistema educacional que, não apenas forma inteligências inúteis para dar conta de tais problemas, como se especializou em matar talentos. O mundo está mudando e a educação precisa, portanto, mudar. Consequentemente, o conceito de inteligência também terá que ser diferente daqui por diante.

## MODELOS EDUCACIONAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O que está em jogo, quando apontamos novos modelos de ensino para a nossa área de intervenção, como tantos que têm surgido ultimamente, é a contribuição que a Educação Física, enquanto disciplina escolar, pode estar oferecendo à formação do conhecimento dos alunos. Ou seja, há uma pergunta insistente, a martelar os ouvidos dos especialistas em Educação Física, que não é outra senão a já tão batida O que devemos ensinar em Educação Física? Certo ou errado, outras disciplinas escolares respondem prontamente a essa pergunta e podem, portanto, usufruir do conforto que tal resposta lhes dá, na medida que, se não há o que ensinar, não há também porque existir dentro da escola.

Suponho que a crise que a Educação Física vive, imagino que desde seu aparecimento no Brasil, acometerá muito rapidamente outras disciplinas, uma vez que são as responsáveis pela formação de cidadãos que não conseguem dar conta dos grandes problemas da sociedade, um deles, paradoxalmente, o de viver em sociedade. Tomando apenas um exemplo, professores de Matemática são capazes de responder, sem vacilar, questões sobre o que ensinam em sua disciplina, mas terão que responder também por que razão as pessoas passam pela escola, por quase duas mil horas de Matemática nos ensinos fundamental e médio e, ao fim, não conseguem saber Matemática. Além de ter que responder a respeito do significado desse ensino para as questões sociais.

Considerando a mudança de rota nos conceitos de inteligência anunciada nos últimos anos e a ser acentuada, provavelmente, nos próximos, o que devemos ensinar, e a forma de ensinar, produzirá crises avassaladoras nas disciplinas escolares daqui por diante.

Observando os modelos apresentados nos últimos anos em Educação Física, nota-se que os investimentos dirigem-se, acima de tudo, aos métodos de ensino. Não me compete, neste breve trabalho, realizar análises destes modelos, mas sim discutir uma entre outras tantas possibilidades. Posso mencionar alguns deles, convidando meus leitores a consultá-los, para me confirmar ou me contradizer, mas, sem dúvida, para que se deparem com um significativo anúncio de mudanças, não apenas na maneira de ensinar Educação Física, mas na educação de modo geral e no conceito de inteligência. Posso mencionar Educação Física Desenvolvimentista (4), Coletivo de Autores (5), Educação Física: Contribuições à Formação

Profissional (6), Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica (7), Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento (8), e Educação de Corpo Inteiro (9), entre alguns dos trabalhos sérios publicados da década de oitenta para cá.

## UM MODELO POSSÍVEL

Já fazem 10 anos da publicação do livro de minha autoria Educação de Corpo Inteiro. Teve uma boa aceitação, mais entre professores de ensino fundamental que entre professores universitários, estes últimos, carentes, obviamente, de leituras que incitassem mais fortemente à reflexão. Essa aceitação deveu-se especialmente ao fato de que o livro permitiu aos professores servirem-se dele para orientar suas aulas, além de responder, razoavelmente, à necessidade de ruptura, por mínima que fosse, com os modelos tradicionais de ensino em Educação Física, entre eles, a orientação por comando, a orientação por transmissão de conhecimentos e a indefinição quanto à organização dos conteúdos em um currículo. Foi escrito em uma linguagem franca e direta, dirigido claramente ao público que mais o aceitou. Ainda hoje é bastante procurado, o que caracteriza um relativo êxito editorial.

Nestes últimos dez anos prossegui, quanto às abordagens em ensino formal, perseguindo a mesma linha de trabalho. Mantive contacto bastante estreito com escolas de ensino fundamental e seus professores, ajudando a realizar diversos trabalhos que pudessem arquitetar, com a paciência típica dos trabalhos práticos de ensino, as bases de um currículo de Educação Física.

Notei, durante esse tempo, esforços crescentes, por parte dos professores, de recorrer, para organizar melhor seus trabalhos, a obras de autores da Educação Física, especialmente os que mencionei alguns parágrafos atrás.

Em seguida apresentarei algumas possibilidades de organização de um currículo de Educação Física para uma escola de ensino fundamental.

### *O plano curricular de Educação Física em uma escola*

Se se tratasse de um plano curricular de governo municipal, estadual ou federal, ele não poderia ser prescritivo a ponto de recomendar detalhes de conteúdos e de procedimentos pedagógicos. Quem elabora um currículo para todo um sistema de ensino, ignora boa parte do que se passa no dia a dia de uma escola. Uma vez que a consideração por esse cotidiano define, em boa parte, o plano de curso e de aula de cada escola, o professor precisa contar com um plano curricular bastante flexível, que não o amordace.

Diferentemente disso, o plano curricular de uma escola não é inespecífico. Precisa conter elementos suficientes para permitir ao professor organizar seus planos de curso e de aula. Ainda desta vez, cada professor, o único que conhece os detalhes do cotidiano de suas aulas, precisa de certo grau de flexibilidade para definir os elementos mais específicos de seu plano.

Cada escola deve ter seus princípios declarados, para sua comunidade interna, se for particular, e para toda a rede, se for pública. Sei que isso nem sempre acontece ou acontece de forma confusa, mas são esses princípios que deveriam estar permanentemente orientando a elaboração e operacionalização dos currículos.

### *Periodização do ensino*

Os alunos do ensino fundamental, ou são crianças ou são adolescentes. Cada aluno, em sua faixa etária, apresenta características específicas de acordo com seu desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo. Obviamente que o ensino de Educação Física deve levar em consideração esse desenvolvimento, tanto quanto qualquer outra Disciplina, respeitando as diferenças individuais entre os alunos. Ter sete anos, nem sempre significa ter características semelhantes a outras crianças de mesma idade, mas pode significar estar em uma mesma série escolar. Portanto, para que esses ritmos diferenciados de desenvolvimento sejam respeitados, as atividades propostas em um currículo devem ser flexíveis a ponto de permitir expressões diferentes para pessoas diferentes.

Mesmo tomando as faixas etárias como balizadoras do programa de Educação Física, o currículo dessa Disciplina deverá apresentar conteúdos flexíveis de modo a contemplar as diferenças de ritmos de desenvolvimento.

### *Características do desenvolvimento infantil em cada período*

O mundo sensível não admite o arbítrio das categorizações. Um ser humano não é intelectual, social ou moral; uma criança é uma criança e nada mais. Quem categoriza classifica, ordena, divide, separa, não é nossa realidade sensível, prática; quem o faz é nosso mundo interior, abstrato. Nossas análises do fenômeno humano são produtos de nosso pensamento, gerador, este, de palavras escritas e faladas, de números, de símbolos de toda ordem. Essa criança, que na prática não se submete a divisões, aparece em nossas análises fatiada em perfis, do lógico ao psicológico, do motor ao moral.

De maneira geral, as características apresentadas pelos alunos, em cada período escolar, podem ser descritas da seguinte maneira:

#### *Primeira série (aproximadamente 6 a 7 anos)*

Sei que me perguntarão, como sempre me perguntaram, o que fazer quando a classe integra crianças das mais diferentes idades, realidade em boa parte da rede pública de ensino. Também eu, ao dar aulas em escolas públicas, vivi o problema, cuja solução não será dada por estas sugestões, pelo esforço individual de professores ou de diretores. Trata-se de uma questão que vai bem além dos limites de cada escola. Enquanto o problema persistir, continuaremos realizando adaptações que comprometem o ensino. Boas medidas são as atividades flexíveis, com possibilidades de expressões individuais, ou as atividades por grupos, caracterizados, cada um deles, por perfis específicos de idade e desenvolvimento, mesmo que os conteúdos sejam os mesmos para todos os grupos.

As descrições serão feitas didaticamente de acordo com algumas das dimensões que adotamos para discursar sobre o desenvolvimento humano.

**Intelectuais** - na primeira série a escola cumpre programas pedagógicos em sala de aula que solicitam da criança um pensamento operatório concreto, isto é, a habilidade de realizar operações mentais de seriar, de classificar e de conservar, entre outras, porém, sempre vinculadas a dados da realidade concreta. A criança pensa, cria, critica, etc., tomando por prova as coisas concretas disponíveis em sua realidade. Sem dúvida, nesse período de vida a criança já é capaz de considerar intelectualmente o real e, portanto, pode compreender suas próprias ações. O pensamento operatório pressupõe um espaço organizado mentalmente. Esse espaço organizado, com o passar do tempo, torna-se mais amplo. Em um espaço ampliado, mais pessoas e objetos são incluídos. Para dar conta da inclusão de mais pessoas e objetos em sua atividade, a criança tem que aprender a chegar a acordos. Portanto, o pensamento operatório concreto da criança reflete-se fortemente em sua tendência para discutir com o outro, chegar a acordos (o que pressupõe conflitos) e construir regras. Reflete-se também em uma relativa facilidade para compreender suas próprias ações, compreensão essa promovida por desafios de superação das próprias habilidades e pelas descrições verbais e escritas que a criança pode fazer, entre outras manifestações.

É típico da primeira série escolar o surgimento dessa forma de atividade intelectual, ainda insipiente. Os jogos transitam entre o jogo egocêntrico e o jogo social. A compreensão é insegura; a criança engana-se com facilidade.

**Motoras** - a maturidade das funções intelectuais não constitui um fenômeno isolado. Corresponde ao amadurecimento das demais funções, algumas um pouco mais visíveis nesse período, outras um pouco menos. As noções de espaço e de tempo, por exemplo, constituem-se antes no plano motor que no intelectual, porém, uma vez afirmadas no plano intelectual, provocam uma repercussão bastante visível no plano motor. Ou seja, ser capaz de compreender suas próprias ações faz com que a criança aperfeiçoe suas habilidades motoras.

Do ponto de vista da motricidade, o que é mais típico na primeira série é a atitude da criança de socializar suas habilidades motoras. Para poder jogar com o outro e usufruir das vantagens decorrentes disto, a criança precisa colocar à disposição do grupo a habilidade que possui. Essa é a principal característica do jogo social: ele pressupõe que cada participante ofereça sua habilidade para o êxito coletivo do grupo.

A criança compreenderá que é bastante diferente jogar coletivamente, de jogar sozinha. O jogo que fazia até então, mesmo quando junto com outras, era um jogo voltado para interesses particulares. Os demais eram apenas coadjuvantes de seus atos. Agora o outro passa a representar a condição necessária para o jogo. Ter êxito coletivamente não é apenas sair-se bem nesta ou naquela habilidade, mas sair-se bem em exercer essas habilidades no todo do jogo.

**Sensíveis** - a educação dos sentidos não se inclui entre as preocupações pedagógicas das escolas. No caso do raciocínio lógico-matemático, a escola entende que ele deve ser desenvolvido culturalmente, através de um programa de educação. No caso da sensibilidade não; é como se, dessa dimensão, a natureza cuidasse. Penso exatamente o contrário: sensibilidade é matéria de ensino.

Na primeira série, a criança, em relação ao ver, ouvir, tocar, cheirar e saborear tem uma sensibilidade bastante desenvolvida do ponto de vista biológico, porém, quanto ao aspecto cultural dessa sensibilidade, ela pouco se desenvolveu. O que define o sentir cultural é a integração entre as funções intelectuais e as funções biológicas. A criança tem uma ótima acuidade visual, porém, se ela puder refletir sobre o que vê, terá olhos para ver o que os olhos biológicos não vêem. Ela pode distinguir com facilidade cores com forte contraste como o verde, o vermelho, o amarelo e o azul. Matizes intermediários, no entanto, devem ser incluídos nas atividades, pouco a pouco; as combinações possíveis vão se estruturando. Tudo dependerá do quanto o programa pedagógico é capaz de levar a criança a refletir sobre o que sente. Os outros sentidos, tanto quanto a visão, são ainda, na primeira série, excessivamente prisioneiros do plano biológico. Ou seja, podemos dizer que uma criança de primeira série pode enxergar ou ouvir muito bem para fora, porém, ainda não o faz muito bem para dentro. Se ela enxerga bem o mundo fora de si, ainda não o enxerga bem dentro de si.

Para construir uma cultura de sentir, a criança tem que poder refletir sobre tudo o que sente. Por exemplo, pode distinguir facilmente o sabor doce do amargo, mas, quantas experiências de refletir sobre os sabores pôde ter? O desenvolvimento cultural de seu paladar dependerá dessas experiências.

**Morais** - falar de certas dimensões é quase sempre ter que repetir características de outras. A dimensão moral é marcada por traços muito semelhantes aos da dimensão intelectual e social. É importante destacar o interesse da criança em definir regras de convívio entre ela e seus pares. O espaço ampliado, na medida em que inclui muitas outras pessoas, faz com que a criança veja nelas coisas que não possui e que lhe despertam interesse. Descobre também o prazer dos jogos em grupos. Para usufruir essas vantagens, no entanto, ela tem que chegar a acordos que pressupõem reivindicar certos interesses e abrir mão de outros. Ela precisa aprender a julgar valores de certo e de errado, de bem e de mal e assim por diante. O jogo por excelência, nesse período, é o jogo de regras.

**Sociais** - a frágil constituição biológica do ser humano o levou a tornar-se um criador de cultura. É a cultura, esse produto das representações simbólicas da mente humana, que compensa sua fragilidade. Um dos produtos mais ricos dessas representações é a organização social. Se um ser humano só, é fraco, vários seres humanos organizados podem ser fortes.

O jogo, a partir dos 6-7 anos evolui para o jogo social. E o jogo social representa com exatidão a forma como devem os homens atuar para tornarem-se fortes. Constitui, por excelência, um ótimo exercício de atuação coletiva. Bem trabalhado, o jogo social pode tornar equilibrada a manifestação da competição e aumentar a importância da cooperação. A criança começa a aprender que, mesmo para ter êxito na competição, o caminho mais eficaz é o da cooperação.

**Afetivas** - a criança, na primeira série, acaba de passar por períodos de fortes manifestações sexuais. A partir dos 6-7 anos, no entanto, a sexualidade é pouco marcada, como se entrasse em um período de latência. Apesar da pré-escola, a entrada na escola marca um corte bastante radical com figuras familiares. A entrada da criança na escola marca fortemente a divisão dos cuidados para com ela entre a família e outras instituições, especialmente a escola. A pré-escola encerra o período de quase exclusiva educação familiar,

porque, de alguma forma, a pré-escola é uma transição entre a família e a escola. A escola não é a família. A criança terá que cuidar de certas coisas sem o pai, sem a mãe, irmãos, etc. Esse período de vida é caracterizado por forte agressividade. Isto é compreensível, pois a criança tem que assumir uma vida fora de casa, tendo que compartilhar linguagem, pensamentos, habilidades motoras, cultura e sentimentos

### *Segunda série (aproximadamente 8 anos)*

A escola deveria abandonar de vez essa opção por séries e passar a se organizar por apenas por ciclos. É tão pouco visível a diferença entre características da criança na primeira e na segunda série, que não faz sentido separar uma da outra.

Não daria para fazer descrições de características da segunda série que fossem muito distintas das encontradas na primeira série. O que ocorre com a criança um ano mais velha é que, de modo geral, ela amadurece e afirma suas habilidades, tanto intelectuais, quanto motoras, morais, sociais e afetivas. Na primeira série há descobertas, na segunda série há afirmações. Isso de modo geral, pois, no ser humano, nada é tão certo, tão determinado.

### *Terceira série (aproximadamente 9 anos)*

Após dois anos na escola, percebe-se, com nitidez, mudanças na criança. No entanto, são ainda crianças. As maiores mudanças decorrem do fato de que, após dois anos exercitando suas mudanças motoras, morais, etc., a criança, comumente, utiliza as habilidades firmadas para realizar novas construções. Vejamos algumas características:

**Intelectuais** - o pensamento da criança na pré-escola era um pensamento mágico. Era possível resolver problemas recorrendo apenas ao faz-de-conta. Na primeira série ela passou a se deparar com coisas concretas. Era preciso considerar o real para resolver problemas, especialmente porque eles eram coletivos; sendo coletivos, as soluções mágicas, tão ao agrado do indivíduo, não necessariamente agradam ao coletivo. Seguramente a criança passou um a dois anos surpreendida por suas novas tarefas intelectuais (não necessariamente tarefas escolares). Na terceira série, deve estar bem adaptada a isto. Já existe alguma confiança no novo modo de pensar e agir. O pensamento dirige-se ao coletivo mais que ao individual. Uma maior preocupação em compreender sobrepõe-se ao fazer tão obstinado dos dois anos anteriores.

**Motoras** - no que diz respeito ao jogo, ainda não se pode dizer que a criança resolverá com facilidade as questões táticas, que pressupõem um pensamento hipotético-dedutivo. Mas, sem dúvida, as questões ligadas ao concreto estarão bem resolvidas. Se é comum verificar um grupo de crianças jogando futebol, correndo todos ao mesmo tempo atrás da bola, a compreensão do jogo, na terceira série, leva a criança a compreender as questões de posições, de fundamentos, tornando o jogo bem mais organizado. A criança já não se atira desenfreadamente às tarefas motoras. Se não é capaz de lidar bem com o virtual, é capaz de antecipar ações com bastante habilidade. A criança mostra algum crescimento, uma melhora na força física, mais confiança nas próprias habilidades e um grande prazer no jogo coletivo. O prazer conferido pelo jogo é muito grande porque, entre outras coisas, a confiança nos próprios recursos corporais aumentou. As funções intelectuais e morais emergentes favorecem a tomada de consciência da própria ação.

**Morais** - é capaz que um grupo de crianças de terceira série passe mais tempo discutindo o jogo que praticando-o corporalmente. O jogo passa a ter muito de verbal. Tudo é motivo para discussões, todas as regras são questionadas. Regras construídas pelo próprio grupo são questionadas, transgredidas, novas regras são sugeridas. Parece que o grupo passou a constituir uma assembléia permanente. É o período da construção e também da discussão das regras. Esses conflitos tão marcantes favorecem a tomada de consciência das regras.

**Sociais** - a diminuição do egocentrismo é fácil de constatar. Basta observar os jogos com bola. Abrir mão de correr atrás da bola para buscar uma boa posição para o jogo é um traço da socialização crescente. O indivíduo torna-se sociável, isto é, disponível para o outro. Os jogos cooperativos devem ter presença privilegiada no currículo de Educação Física da terceira série.

**Afetivas** – A latência sexual verificada nas duas primeiras séries continua bastante visível neste período. Meninas e meninos apresentam interesses bastante diversificados, o que atormenta os professores que precisam dar aulas de Educação Física para turmas mistas, uma vez que ainda somos noviços nessa prática. Por outro lado, o período de adaptação a ambientes não familiares já deve ter sido superado, instalando-se com mais força sentimentos como segurança e confiança. Os prazeres dos jogos são marcados tão fortemente pela atividade mental quanto pela atividade motora. Não se pode dizer que não existe atividade sexual nesse período, apenas que sua manifestação é diferente do período de pré-escola ou do que vai ocorrer na adolescência. Há curiosidade pelo sexo, curiosidade por pessoas do outro sexo, mas os grupos preferem interagir entre si.

#### *Quarta série (aproximadamente 10 anos)*

As descrições sobre as características da criança de quarta série não apresentariam novidades comparativamente às da terceira série. Pode-se dizer que as habilidades motoras, intelectuais, sociais e outras, conquistadas no ano, ou nos anos anteriores, são aperfeiçoadas e consolidadas na quarta série. As maiores diferenças comparativamente à terceira série, devem-se ao fato de que, algumas crianças de 10 anos apresentam nítidos traços de início de adolescência.

#### *Quinta série (aproximadamente 11 anos)*

Esta idade coincide, na maioria dos casos, com o início da puberdade. É um período de grandes transformações, tanto motoras quanto intelectuais, morais ou sociais. Trata-se de uma das mudanças mais bruscas e significativas na vida de uma pessoa. O desenvolvimento humano segue uma história que descreve a reformulação das mesmas coisas em níveis superiores. Ou seja, o indivíduo reorganiza seu mundo, a cada novo período de vida, em um nível diferente. Inicialmente, apenas no nível sensorio-motor. Depois, com o surgimento da linguagem, no nível simbólico representativo. Em seguida precisa organizar de forma lógica e social seu mundo. Por último, tem que organizá-lo no plano virtual, no plano das projeções, das hipóteses.

**Intelectuais** - o indivíduo começa a ultrapassar o plano concreto das coisas, transformando-o em um plano virtual. Suas representações mentais necessitavam, até então, de confirmações concretas no mundo real. A partir de agora, não necessariamente as coisas precisam de uma âncora concreta. Aumenta seu poder de crítica e de substituir as coisas concretas por hipóteses. As idéias podem anteceder largamente as práticas.

**Motoras** - surgem, para o indivíduo, problemas de reestruturação corporal. Grandes transformações orgânicas e morfológicas começam a ocorrer. As mudanças naturais da puberdade, crescimento corporal acelerado, alterações sexuais perturbam as coordenações motoras. O jovem sente dificuldades nas suas práticas habituais. Práticas motoras regulares, especialmente esportivas, podem ajudá-lo a reestruturar suas coordenações.

**Sensíveis** - chama a atenção o fato de que nem todas as pessoas ouvem as mesmas coisas, com a mesma qualidade, com a mesma diversidade, e assim por diante. Ou seja, se a sensibilidade não é igual em todas as pessoas, muito provavelmente é porque depende das experiências de vida, tanto ou mais que das disposições genéticas. Durante a adolescência, um jovem, que deveria ter passado anteriormente por uma enorme e rica diversidade de experiências sonoras, táteis, olfativas, visuais e gustativas, precisaria viver experiências de aprofundamento, de refinamento da sensibilidade. É o período em que o mundo abstrato pode ser melhor explorado, em que a percepção do próprio corpo pode ser adquirida de forma mais refinada, em que a prática corporal pode se aproximar das experiências sensíveis do mundo artístico.

**Morais** - é recomendável que o pensamento crítico, hipotético, do jovem nesse período, seja contemplado com oportunidades de analisar, criticar, reformular suas normas de conduta em grupo. É saudável a prática orientada de discussões sobre normas de conduta em grupo. Mesmo tendo que agir, eventualmente, com rigor, o professor deve colocar os assuntos pendentes em discussão para que o grupo de alunos possa ajudar a construir as regras de normatização. As atividades esportivas constituem um ambiente privilegiado para esse tipo de ação.



**Sociais** - estamos falando de aspectos diferenciados do desenvolvimento. Porém, deve-se considerar que essa diferenciação é apenas didática; no plano prático esses aspectos são intimamente ligados, constituindo uma única coisa. Não existe um jovem intelectual e um jovem social. A inteligência não é alguma coisa diferente do afeto. Podemos observar e registrar separadamente, apenas para efeito de compreensão, no início da adolescência, um jovem que pode, sendo estimulado, ser crítico dentro de seu grupo social, mas que não deixaria de lado seus sentimentos ou sua sociabilidade durante o exercício da crítica. A inserção dentro do grupo, o sentimento de aceitação, de auto-estima, dependem, em boa parte, de sua participação dentro de seu grupo. No esporte, a diversidade de oportunidades para constituir e discutir regras, de ter que se conformar às características do grupo, o desejo de se sair bem como grupo, a compreensão de ser possível sair-se melhor como grupo do que, eventualmente, como indivíduo, ensina o jovem a socializar seus conhecimentos.

**Afetivas** - identificação, auto-afirmação, auto-estima, sentimentos de difícil elaboração, que levam multidões de jovens ao caminho das drogas, ao fanatismo político ou religioso, podem ser melhor elaborados em ambientes esportivos saudáveis. Na Educação Física, lidar com o próprio corpo em uma perspectiva de tomada de consciência de si mesmo, de solidificar os laços corporais com a realidade, de se sentir capaz de realizar atividades práticas, constituem oportunidades privilegiadas para construir uma afetividade saudável.

#### *Sexta série (aproximadamente 12 anos)*

A única consideração quanto às diferenças entre a quinta e a sexta série é que, devido às diferenças de ritmos de desenvolvimento, alguns jovens iniciam sua puberdade aos 11 anos, outros aos 12, outros ainda aos 13. Portanto, será bastante comum que o professor tenha em uma quinta série, ou sexta série, alunos adolescentes e outros ainda não adolescentes.

#### *Sétima série (aproximadamente 13 anos)*

Muito provavelmente ocorrerá neste período de vida, um pronunciado crescimento físico, com todas as conseqüências que isso acarreta para as coordenações motoras. Geralmente, na sétima ou na oitava série, acontece o chamado estirão de crescimento. As características mais marcantes desse período são:

**Intelectuais** - há um pensamento com bastante disposição para a crítica. Esse pensamento crítico não surge repentinamente na adolescência. É fruto de experiências de toda a vida anterior. Portanto, um adolescente será mais ou menos crítico de acordo com suas experiências anteriores. Se suas experiências críticas anteriores foram ricas, fará a crítica na adolescência com maior qualidade. O pensamento hipotético do adolescente faz com que ele, levantando hipóteses, passe a realizar a crítica de toda a realidade conhecida por ele. Isso cria situações constrangedoras para sua família, para sua escola, enfim, para todos os de seu meio social. As instituições são muito mal preparadas para lidar com isso.

**Motoras** - o corpo é reestruturado nesse período. As pronunciadas mudanças corporais desestabilizam as coordenações motoras. Movimentos que até então estavam bem coordenados, repentinamente ficam inadequados. O jovem, colocando-se em situações desfavoráveis, evita certos movimentos, adquire vícios de postura. Exatamente por esse motivo, o jovem deve ser estimulado a viver intensamente as atividades motoras, para que possa reestruturar-se permanentemente.

**Sensíveis** - a desestruturação que ocorre na adolescência atinge todas as dimensões do jovem. Ele pode abandonar algumas práticas sensíveis muito caras para a família e abraçar outras bastante incômodas para quem não é jovem. Pode tornar-se barulhento, preferir sons muito altos, alimentar-se mal e em grandes quantidades. Enfim, pode passar a valorizar experiências sensíveis embaraçosas para os mais velhos.

**Morais** - a moral social, tal qual está estabelecida e imposta a ele pelos mais velhos durante a infância, é alvo de severas críticas por esse jovem. Exemplos de vida dados pelos pais que nortearam sua conduta passam a ser contestados. O jovem enxerga que os grandes exemplos dos mais velhos são, boa parte das vezes, falsos. Foi-lhe recomendado seguir um caminho para um mundo que o decepciona. As atividades motoras,

especialmente as esportivas, poderiam contemplar espaços para que o jovem fizesse a crítica às normas de conduta e pudesse indicar alterações adequadas ao seu convívio. Seu anseio de alterar as regras morais poderia ter boa acolhida no esporte. O ambiente do jogo é especialmente adequado para o jovem adolescente dar vazão ao seu sentido crítico.

**Sociais** - obviamente que as questões sociais estão intimamente ligadas às outras dimensões humanas. Se o corpo se desestrutura pelas radicais mudanças orgânicas que se processam durante o crescimento físico acelerado, também se desestruturam as relações sociais. A escola deve organizar espaços sociais favoráveis à reestruturação do adolescente. Durante as práticas motoras, o adolescente pode experimentar permanentemente suas ações corporais, adequando-as às mudanças corporais ocorrentes. Os jogos, especialmente os que solicitam o raciocínio formal, são os mais indicados, tanto quanto as atividades que solicitam iniciativas, como as organizações de eventos, passeios, acampamentos, atividades voltadas para beneficiar comunidades, etc.

**Afetivas** - temos visto os mais diversos e contrastantes exemplos de comportamento emocional nos adolescentes. Desde aqueles que se mostram extremamente agressivos aos que adotam uma postura de recolhimento e passividade. Sabemos que o jogo não é exatamente o território da razão; frequentemente predominam, no jogo, os comportamentos emocionais. Um professor preparado para lidar com adolescentes, cria ambientes que favorecem o equilíbrio entre a razão e a emoção, sem que um deles predomine sobre o outro. As mudanças orgânicas ocorridas durante o crescimento corporal acelerado, com a simultânea alteração no comportamento intelectual ou social, fazem-se acompanhar de um turbilhão de emoções pouco compreendidas pelo adolescente, desde momentos de extrema alegria à decepção, desapontamento, frustração e tristeza. A falta de perspectivas observável em nossa sociedade atualmente causa sentimentos bastante preocupantes entre nossos jovens.

#### *Oitava série (aproximadamente 14 anos)*

Para muitos é o final do ensino fundamental, que coincide exatamente com a metade da adolescência, dependendo do ritmo de desenvolvimento de cada um. Não se notam grandes alterações, a não ser uma acentuação dos comportamentos já descritos quanto aos alunos de sétima série. O que se pode questionar é o quanto a escola acolhe um adolescente em seus ambientes. A Educação Física, por suas peculiaridades, deveria ser uma disciplina bastante adequada para acolher esses jovens. Lida diretamente com o corpo, coloca o jovem em contacto direto com as coisas práticas, reais, gera laços profundos de ligação com a vida, ensina-o a viver sua corporeidade. Ou seja, cumprindo o que lhe compete, a Educação Física exerceria papel fundamental na educação de um adolescente.

### **Áreas de conhecimento**

A Educação Física, como todas as demais disciplinas, persegue objetivos comuns a toda a escola. O objetivo maior é sempre o da formação para a cidadania, desenvolvendo atitudes e conceitos como autonomia, participação, democracia, cooperação, solidariedade, fraternidade, entre outros. Mais especificamente, a contribuição da Educação Física, face a esses objetivos maiores, é desenvolver conhecimentos nas seguintes áreas:

- a - Conhecimento do próprio corpo
  - b - Conhecimento do meio ambiente (natural e social)
  - c - Cultura específica da Educação Física
- a - Conhecimento do próprio corpo: trata-se do conhecimento voltado para si mesmo. Não que entendamos ser possível desenvolver o conhecimento do próprio corpo desconectado com o conhecimento das coisas do meio ambiente. Quando da prática das atividades voltadas para o desenvolvimento nessa área, as relações com o meio ambiente, bem como a assimilação de conteúdos da cultura corporal, serão inevitáveis. Podemos, no entanto, considerar a predominância de investimentos em uma ou em outra

dessas áreas. As atividades que objetivam o conhecimento do próprio corpo são aquelas em que a atenção volta-se mais particularmente para segmentos corporais ou para o corpo como um todo, como por exemplo, durante as atividades de relaxamento.

- b - **Conhecimento do meio ambiente:** neste caso, o objetivo principal das atividades é fazer o aluno voltar a atenção para as coisas fora dele, as coisas exteriores a ele. A intenção é fazê-lo conhecer a sociedade humana e a natureza, mediado pelas atividades corporais de exercício e jogo.
- c - **Cultura específica da Educação Física:** a cultura humana é uma cultura corporal, não importa a que se refira. É o corpo que realiza as intenções de viver. Constituímos uma espécie que não estabelece uma relação direta com a natureza; essa relação é intermediada pela cultura, que são as construções humanas que compensam nossa fragilidade corporal, tornando possível essa relação com o mundo. Somos mais que um corpo biológico; nossa natureza, e isto parece um paradoxo, é cultural. Mais particularmente, em relação à Educação Física, foram sendo incorporadas em seu acervo de conteúdos, as construções que dizem respeito especialmente aos exercícios corporais e aos jogos.

### **Temas e sub-temas em Educação Física**

Esses temas e sub-temas correspondem aos conteúdos a serem contemplados no currículo de Educação Física. São os norteadores das unidades, quer sejam aulas, quer sejam grupos de aulas. Caracterizam-se pela particularidade mais visível das práticas de uma aula. Fazendo uma analogia, quando o tema de uma aula de Matemática é frações, isso não significa que outras operações não estejam envolvidas, mas apenas que as frações são o aspecto mais visível, mais investido naquela aula. O desenvolvimento de cada tema é feito com as atividades que compõem o conteúdo da disciplina. A cada tema correspondem, direta ou indiretamente, sub-temas, que devem ser explicitados no programa. A primeira parte da aula deve repetir o tema da aula anterior. As demais partes da aula devem seguir um novo tema. Uma escola deve definir, em seu currículo, os temas, levando em consideração o desenvolvimento dos alunos em cada período de vida e de escola, além da cultura humana, inicialmente a mais próxima do aluno, em seguida, as mais distantes. Os temas e sub-temas da disciplina Educação Física devem estar conectados permanentemente com temas transversais, desde os mais próximos da área até os mais distantes, sempre que relevantes socialmente. Esses temas transversais devem ser definidos em comum acordo com outras disciplinas e com a direção da escola.

Temas Específicos de Educação Física - Séries

<b>CULTURA CORPORAL</b>	<b>1<sup>A</sup></b>	<b>2<sup>A</sup></b>	<b>3<sup>A</sup></b>	<b>4<sup>A</sup></b>	<b>5<sup>A</sup></b>	<b>6<sup>A</sup></b>	<b>7<sup>A</sup></b>	<b>8<sup>A</sup></b>
1-Atividades de Sensibilização corporal(SC)	X	X	X	X				
2-Jogos simbólicos(JS)	X							
3-Jogos de construção(JC)	X							
4-Jogos de regras(JR)	X	X	X	X				
5-Rodas cantadas(RC)	X	X						
6-Brincadeiras populares(BP)	X	X	X	X				
7-Ginástica geral(GG)	X	X	X	X				
8-Dança Folclórica(DF)			X	X				
9-Lutas simples(LS)			X	X				
10-Jogos pré-desportivos(JP)			X	X				
11-Atividades de Fundament. do esporte(FE)				X				
12-Atividades de Percepção corporal(AP)							X	X
13-Relaxamentos(RX)						X	X	
14-Alongamentos(AL)					X	X	X	X
15-Lutas (LT)					X	X	X	X
16-Ginásticas(GT)					X	X	X	X
17-Danças (DN)					X	X	X	X
18-Esportes individuais(EI)					X	X	X	X
19-Esportes com raquetes(ER)					X	X	X	X
20-Esportes sobre rodas (ED)					X	X	X	X
21-Esportes com bolas (EB)					X	X	X	X

		Motores	Sociais	Afetivos	Intelect.		
Locomoção	Manipulaç.	Estabilizaç.	Desportiv.	Capac.Mot.	Cooperar	Amor	táticas
andar	Segurar	equilibrar-s	Desarmar	força	solidariz-se	Altruísmo	diálogos
correr	Lançar	ficar em pé	Driblar	resistência	org.grupos	Agressivid.	teorias
saltar	Chutar	ficar sent.	Fintar	agilidade	disc.temas	Violência	textos
desviar	Bater	ficar deit.	Cabecear	velocidade	Competir	Fraternidade	tom.consc.
rolar	Rebater	ficar agach.	passar	flexibilid.	const.regras	Confiança	imitações
girar	Equilibr.	apoiar-se	finalizar			Frustração	planejam.
abaixar	Torcer	imobiliz.-se	conduzir			Realização	
levantar	Apertar		antecipar				
contornar	Afrouxar						
subir	Tocar						
descer							
levantar							

As habilidades, de quaisquer categorias, não se limitam a estas. Outras, melhor identificadas durante a realização deste currículo, poderão ser acrescentadas à lista que aparece aqui.

## Metodologia

### *Estrutura da Aula*

Cada aula deverá ser estruturada seguindo uma organização básica em três partes:

- 1) roda de conversa sobre o que será feito na aula
- 2) práticas
  - 2.1) atividade com tema da aula anterior
  - 2.2) atividade com novo tema
- 3) roda de conversa sobre o que foi feito na aula

### *Desenvolvimento da Aula*

- toda aula deve tomar, como ponto de partida, o conhecimento prévio dos alunos;
- os temas devem ser hierarquizados a cada semestre ou ano;
- deve haver um tema geral em cada ano;
- cada atividade deve ser repetida até que todos os alunos demonstrem habilidades suficientes;
- em seguida a atividade deve sofrer uma variação que exija mais habilidade que a forma anterior;
- os alunos devem conversar entre eles e com o professor, antes de qualquer atividade, a respeito dela;
- os alunos devem ter tempos, diante das dificuldades, para conversar entre eles e achar soluções para os problemas percebidos durante as práticas;
- essas variações devem objetivar solicitações da atividade em nível de complexidade superior, porém, sempre acompanhando a temática da versão anterior;

- essas variações para mais referem-se aos casos em que, utilizando-se de um jogo, pretende-se, não ensinar o jogo em si, mas algum tema que ele carrega. No entanto, muitas vezes, o jogo pode ser jogado apenas por prazer, apenas para exercício das funções lúdicas, das funções simbólicas e afetivas e não para um fim exterior ao jogo.

### *Avaliação*

- numa planilha, o professor deve avaliar o desempenho geral da turma em cada atividade;
- a planilha deve ter o nome dos alunos. Ao lado do nome registram-se ocorrências marcantes de um ou outro aluno;
- ao final de um semestre, por exemplo, tem-se um número de ocorrências de cada aluno, suficientes para uma avaliação qualitativa;
- as anotações à frente do nome do aluno devem se dar muito preferencialmente em função dos temas trabalhados em cada aula;
- a avaliação também deve se dar sobre o objetivo, para o professor, em cada atividade e durante todo o programa do ano.

### *Desenvolvimento dos conteúdos*

A cultura corporal que se refere à representação simbólica (mental e corporal) lúdica da cultura humana (brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas, danças) deve ser incorporada pelos alunos, bem como a cultura de exercícios.

Uma vez incorporada, deve ser tematizada, de modo a servir de instrumento de novas aprendizagens e desenvolvimento.

Todo processo de aquisição de conhecimento deve ser promotor de novas aprendizagens e desenvolvimentos.

As aprendizagens podem se dar através de atividades teóricas e práticas

A Educação Física desenvolverá, como temas gerais de conhecimento em sua área, o conhecimento do próprio corpo, as relações corporais com o mundo e a assimilação da cultura da Educação Física.

- Conhecimento do próprio corpo: atividades de sensibilização, percepção e conscientização do próprio corpo.
- Relações corporais (conhecimento do meio ambiente): ações que estabelecem relações com o mundo como saltar, correr, bater, desviar, cooperar...
- Cultura da Educação Física: são os conteúdos produzidos socialmente e expressos como representação corporal de culturas humanas, como brincadeiras, esportes, lutas, alongamentos, musculação, etc.

### *Lista de conteúdos*

Apresentaremos apenas alguns dos conteúdos possíveis e suas vinculações com os temas propostos. Considerando também as possibilidades de conteúdos vinculados a sub-temas (e estes com os temas), a lista de conteúdos excederia em muito os limites deste ensaio. Novos conteúdos podem ser integrados a cada instante aos currículos, bem como os que não se mostrarem adequados podem ser excluídos. Cada tema, dos aqui considerados, receberá uma sigla, para facilitar o planejamento das aulas.

S = sensibilização; JR = jogos de regras; JS - jogos simbólicos; JC = jogos de construção; BP = brincadeiras populares; RC = rodas cantadas; GG = ginástica geral; JP = jogos pré-desportivos; LS = lutas simples; DF = danças folclóricas.

P = pré-escola; 1 = primeira série; 2 = segunda série, etc.

Ou seja, se uma atividade de sensibilização corporal for sugerida para a primeira série, receberá a sigla SP.1 (S de sensibilização corporal; P de pré-escola; 1, que é seu número de ordem).

### *Sensibilização Corporal*

- S1.1 - com auxílio da professora, contar os batimentos cardíacos, deitados, em repouso
- S1.2 - fazer uma atividade física moderada, tomar novamente os batimentos
- S1.3 - fazer uma atividade física intensa; contar novamente os batimentos
- S1.4 - com auxílio do professor, contar os batimentos cardíacos colocando os dedos em diversas partes do corpo, em repouso
- S1.5 - com auxílio do professor, contar os batimentos cardíacos em diversas partes do corpo após atividade

### *Jogos de Regras*

Os jogos de regras podem ser os próprios jogos populares da cultura infantil, ou outros quaisquer criados pelos professores. O que marca a diferença entre os jogos de regras e outros jogos quaisquer é que os professores devem, ao aplicá-los em suas aulas, iniciá-los com o mínimo possível de regras. A cada conflito surgido entre os alunos, justamente por estarem faltando regras, o professor deve interromper a aula e, em breve tempo, ajudar os alunos a construir uma regra.

- JR1.1 - Mãe da Rua
- JR1.2 - Lenço Atrás
- JR1.3 - Maestro
- JR1.4 - Pega - Pega simples
- JR1.5 - Pega-Ajuda
- JR1.6 - Pega Corrente
- JR2.1 - Corridas de Estafetas

### *Jogos Simbólicos*

- JS1.4- pega-pega imitando bichos
- JS1.6- pedir aos alunos que inventem brincadeiras e as façam na prática
- JS1.7- brincar de banda de música
- JS1.8- conversar com os alunos sobre as atividades ao final da aula

### *Jogos de Construção*

- JCP1.9 - Realizar construções com combinações de cores, por exemplo, verde e azul. Noutro momento, vermelho e amarelo, etc.
- JCP1.10 - Realizar construções com combinações de cores e formas.
- JCP1.11 - Realizar construções com combinações de cores, formas, tamanhos e pesos.

### *Brincadeiras Populares*

- BP3.1- fazer levantamento das atividades que os alunos ainda não conhecem
- BP3.2- repetir, de forma mais aprofundada, brincadeiras já conhecidas
- BP3.3- Lenço Atrás
- BP3.4- Roubar o Rabo do Gato
- BP3.5- Brincadeiras com Cordas
- BP4.1- Nunca Três

## *Ginástica Geral*

- G3.1 - criações de ginástica com e sem música
- G3.2 - criações de ginástica em duplas, trios, etc.
- G3.3 - teoria sobre ginástica: gregos, suecos, alemães, etc.
- G3.4 - composições em grupos; corpo livre, materiais, etc.

## *Lutas Simples*

- LS3.1- Cabo de Guerra
- LS3.2- tirar o outro da roda: contatos só com as mãos, só com os pés, corpo todo
- LS4.1- Briga de Galo
- LS4.2- Ombro a Ombro em um pé só

## *Jogos Pré-Desportivos*

- JP3.1- Câmbio
- JP3.2- Queimada
- JP3.3- Bobinho
- JP3.4- Passa 10
- JP3.5- Betis

## *Atividades de Percepção Corporal*

- AP7.1- Formar grupos de acordo, com números indicados
- AP7.2- Reconhecer o colega pelo rosto, tocando-o com olhos vendados
- AP7.3- Estafetas rolando sobre o corpo dos colegas

Para cada tema, dentre os mencionados na tabela correspondente, há uma lista de conteúdos, dinâmica o suficiente para ser aumentada ou diminuída. Não caberia aqui uma lista correspondente a cada tema. Além disso, são necessários realizar cruzamentos entre temas e sub-temas, o que demandaria um trabalho mais extensivo.

## **CONCLUSÕES**

Um olhar atento ao que vem ocorrendo nos últimos 15 anos na Educação Física brasileira mostra uma nítida mudança na ordem das intervenções pedagógicas. Temos mais acesso ao que se escreve do que ao que se faz em cada aula, em cada escola; aquilo que se faz na prática cotidiana da Ed. Física não deve corresponder exatamente ao que se tem escrito, mas, seguramente, tem refletido também essa tendência de alterar a ordem das intervenções. Este esboço de currículo, aqui apresentado para sugerir reflexões e experimentações práticas, constitui, sem dúvida, uma forte ressonância das muitas tentativas que temos visto ocorrer no dia-a-dia das intervenções da Educação Física em muitas escolas. Constitui, também, uma tentativa de refletir a tendência crescente de se repensar os conceitos tradicionais de inteligência. Este ensaio faz parte de estudos que venho realizando há alguns anos, que visam apresentar, em um novo livro, um esboço bem elaborado de currículo para a área de Educação Física.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Goleman, D. Inteligência Emocional. R.Janeiro:Objetiva, 1995.
- (2) Damásio, A. R. O Erro de Descartes. Lisboa: Europa-América, 1994.
- (3) Freire, J. B. De corpo e alma. S. Paulo: Summus, 1991.
- (4) Tani, G. e outros. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. S. Paulo: E.P.U/Edusp, 1988
- (5) Castellani filho et alii. Metodologia do ensino de educação física. S. Paulo: Cortez, 1992
- (6) Pérez Gallardo, J.S. (org.) Educação física: contribuições à formação profissional. Ijuí: Injuí, 1997.
- (7) Moreira, W.W. Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas: Unicamp, 1991.
- (8) Santin, S. Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. P. Alegre: EST/Esef, 1994.
- (9) Freire, J. B. Educação de corpo inteiro. S. Paulo: Scipione, 1989.

### MESA 3

## TEMPO/ESPAÇO DE SER NA EDUCAÇÃO FÍSICA/CIÊNCIAS DO ESPORTE

**Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto**  
Mestre. Faculdade de Educação Física/UNIBH

A expressão *tempo/espaço de ser* encerra muitas faces da transformação em curso da condição humana. Mas os diferentes usos do tempo e espaço, de natureza histórica, revelam a forma desigual como a vida humana é constituída e como é mutável a dimensão do tempo/espaço de ser.

Dentre outras compreensões há o chamado tempo físico, entendido como fluidez e continuidade uniforme, infinita, linear, e o tempo crônico, da seqüência de acontecimentos que se dão no tempo e que, socializado, gera o calendário. Mas, para discutir o tema desta mesa-redonda estarei falando de um outro sentido de tempo, melhor dizendo, do *tempo lingüístico*, que se refere ao fazer que cria a realidade.<sup>1</sup> Tempo que tem o seu centro na interlocução como espaço de produção de linguagem, da constituição dos discursos e dos sujeitos.<sup>2</sup>

Nesse sentido, observo que cada pessoa traz em si a medida do outro. Suas ações dialógicas incidem sobre o outro interlocutor, uma vez que através delas o eu representa e apresenta a seus interlocutores uma certa construção da realidade e, com isso, interfere sobre julgamentos, opiniões, preferências, modos de ver e sentir o mundo e de decidir sobre como atuar nele. Todo discurso pressupõe informações elaboradas dialogicamente. Todo diálogo dá-se num discurso em que se compartilham informações sistematizadas. E mais, o diálogo, como num texto, está sempre se referindo a outros diálogos datados e localizados. Quanto mais eu leio esse processo mais eu me aproprio dele.<sup>3</sup>

Os sujeitos constituem-se como tal à medida que interagem com os outros, e a consciência e o conhecimento de que têm do mundo resultam como "produto" desse mesmo processo. As interações, assim, não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo. Na verdade elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares dentro e no limite de determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas a ela.<sup>4</sup>

Esses argumentos ajudam-me a pensar a Educação Física/Ciências do Esporte tendo como ponto de partida e de chegada o estudo da contínua constituição do ser enquanto corpo. Com esse olhar vejo o corpo não como um objeto acabado a ser localizado no tempo e no espaço, mas como fruto do relacionamento dinâmico com outros corpos e o mundo que se faz no processo tempo/espaço interlocutivo. Todo saber é, pois, ancorado no corpo, totalidade expressivo/cultural que materializa gestos pelas suas inter-relações.

<sup>1</sup> BENVENISTE, 1989.

<sup>2</sup> O discurso é atividade comunicativa de um falante numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor - ou por este e seu interlocutor, no caso do diálogo - e o evento de sua enunciação. É manifestado por meio de textos - qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza pela coerência e pela coesão, conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto. FÁVERO, 1983.

<sup>3</sup> PINTO, 1992.

<sup>4</sup> GERALDI, 1991.

Os gestos são construções simbólicas, culturais e históricas, representativas de um todo corporal e, como diz Vygotsky *são a escrita no ar e os signos escritos são, freqüentemente, gestos que foram fixados.*<sup>5</sup> Gesto é um fato de linguagem, forma de interação que se constitui no processo de troca, envolvendo várias formas de comunicação. Por isso, estas só podem ser compreendidas com base nas condições concretas em que se realizam, no horizonte espacial e temporal dos interlocutores e no conhecimento das interações estabelecidas entre eles, o que nos desafia a avançar no sentido da alfabetização sobre o corpo, que nos exige mais que ler formas e intenções dos gestos. Implica apropriar, transcrever, analisar e criar gestos, compreendendo a vida e criando-nos com ela e nela.

Mas se quisermos entender esse comportamento como ação criadora, suscetível pelo menos de renovar-se ultrapassando as convenções e as heranças, como processo em crise de quem é agente e não mero receptor de cultura, temos de apreendê-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Antes de ser comunicação, a linguagem é elaboração. Antes de ser mensagem, é construção de pensamento e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções e aspirações, é processo criador em que organizamos e informamos nossas experiências. A linguagem, portanto, não é um dado ou resultado, mas um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção do “vivido”, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe.<sup>6</sup>

Nessa linha de raciocínio, considero a Educação Física/Ciências do Esporte como fato social concreto, datado e localizado, constituído em interlocuções fundadas em sistemas de valores e de comportamentos que a modelagem social incorpora aos gestos.

Assim, a nossa capacidade de perceber e compreender as ideologias inculcadas no nosso cotidiano depende das categorias que a nossa língua nos dá. Fato é que o “mundo real”, o que nós construímos, se funda, em grande parte, nas formas da linguagem, de expressão lingüística de um povo. Os signos emergem do processo de interação social, e a linguagem é ao mesmo tempo produto dessas interações e instrumento de controle delas. É e por isso que, para explicitarmos o discurso, precisamos voltar aos *habitus*<sup>7</sup> lingüísticos em tensão constante com um mercado lingüístico relacionado ao seu contexto social histórico.

Em sociedades como a nossa, moderna, industrial, a complexidade social está ligada a uma acentuada divisão de trabalho, a um espantoso aumento da produção e do consumo, à divisão injusta das riquezas e à articulação de um mercado mundial a um rápido e violento crescimento urbano. A população cresce dado o aperfeiçoamento de técnicas e ciências aplicadas, por exemplo, à Medicina, baixando níveis de mortalidade. Mas, se por um lado a população cresce devido à modernização e à disseminação de vários dos seus recursos, por outro cresce também o índice de desemprego e a heterogeneidade da vida metropolitana, com mudanças constantes e rápidas de experiências e costumes, fragmentando, diferenciando e manipulando papéis e domínios.<sup>8</sup> Nesse sentido, os sujeitos participam diferentemente do jogo discursivo cotidiano.

A classe dominante detém o privilégio das leis de mercado e domina os conceitos e as categorias básicas de articulações das ações, e, dentre elas, as ações corporais. Para Pierre Bourdieu essa dominação se dá no plano simbólico e acontece à medida que os *habitus* primários são apropriados e alterados segundo os critérios culturais dominantes, passando a ser considerados legitimamente corretos.

A verdade e o seu controle ficam nas mãos de quem detém a visão do todo da constitutividade das relações trançadas nas práticas culturais e a visão do produto a ser construído - visão do excedente. O excedente de minha visão sobre o outro é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar. Quem detém essa

<sup>5</sup> VYGOTSKY, 1989: 121.

<sup>6</sup> FRANCHI, 1977.

<sup>7</sup> Na concepção de Boudieu e Passeron, o *habitus* resulta do produto da interiorização de princípios impostos por um arbitrário cultural, interiorização essa capaz de perpetuar-se após cessar a ação pedagógica e conseqüente trabalho pedagógico que foram efetivados para a inculcação dessas significações. No entender desses autores, toda a comunicação pedagógica, realizada em qualquer âmbito, é uma ação pedagógica que conduz à produção de *habitus*. Ao referirem-se aos *habitus* primários, os autores destacam o que está no princípio constitutivo dos *habitus* inculcados no conjunto de aprendizagens ligadas à conduta cotidiana, característico de uma classe social, de um quadro familiar, de um grupo cultural e em dadas circunstâncias históricas. (BOURDIEU e PASSERON, 1992.)

<sup>8</sup> VELHO, 1997.

visão detém também a compreensão do alcance de suas intencionalidades. Esse alguém, em geral, detém, ainda, o corpo como capital cultural. Como nos diz Mikhail Bakhtin, esse alguém vê e sabe mais do que os outros, vendo e sabendo até o que é, por princípio, inacessível a eles. E é precisamente desse excedente, sempre determinado e constante, que se beneficiam aqueles que o detêm, em comparação com o que vê, lê, sabe e faz cada um dos participantes da ação. Com a posse da visão do excedente da ação e do capital cultural, limites são definidos e controlados de tal maneira que parecem intransponíveis, instigando a passividade de muitos sujeitos diante da situação.<sup>9</sup>

Entretanto, lembra-nos Bakhtin que, embora quem domine a visão do excedente possa ver o produto em devir, ou em outras palavras, o todo acabado do ato criador, não tem acesso ao processo interno da relação discursiva. Abrem-se, aí, possibilidades de resistências a essas inculcações.

É importante destacar que estamos lidando com conjuntos de símbolos utilizados pelas pessoas em suas interações e “opções” cotidianas, num processo criativo ininterrupto, sendo uns mais duradouros que outros. Assim, o vasculhar das situações cotidianas supõe uma capacidade de ler as intervenções, seus limites e possibilidades de mudanças, revelando novas capacidades criadoras. E a Educação Física/Ciências do Esporte vem abrindo caminhos nesse sentido, desvelando, por exemplo, a constituição da exclusão e do controle social pelo e no corpo.

### *Exclusão e controle social pelo e no tempo / espaço de ser corporal*

Nesses últimos anos, vivemos crescente onda em torno do corpo, especialmente porque o capitalismo descobriu nele novas frentes de produção e de lucro. Ao mesmo tempo, ampliam-se estudos que abrem brechas interessantes para aprofundarmos nossas reflexões sobre como a constituição enquanto corpo é inscrita em múltiplas políticas.

Vivemos em um mundo de mercados cujos produtos nos atraem mais pela utilidade que esperamos deles do que por fazerem parte de uma cultura e de uma sociedade das quais seriam símbolos.

Nesse sentido, o corpo mercadoria, construído principalmente pelo discurso publicitário, agita vasto comércio de materiais esportivos, influencia na necessidade de atividade física, que ganha cada vez mais adeptos, mobilizando famílias inteiras para a onda da caminhada, da ginástica, da atividade física, dos programas de recuperação da forma que têm em vista superar a vida sedentária imposta pelo capitalismo. Beleza, rejuvenescimento e qualidade de vida. Com consciência???

A multiplicidade de academias muitas vezes ocorre com a única perspectiva de iniciar um negócio lucrativo, agindo como chamamento a uma imensa clientela que, com frequência, não dá continuidade a essa vivência. Há também uma certa concepção de produtividade no espírito dos corredores/caminhantes nos calçadões, indiferentes às pessoas e natureza ao redor.

Se, por um lado, a onda sobre o corpo faz crescer o mito de que o exercício físico por si produz saúde, por outro lado revela a ousadia da proclamação da nossa existência enquanto corpo, historicamente colocada.

Como todo corpo se constitui interagindo com outros corpos, também a saúde pode ser vista como fenômeno compartilhado, por isso os esforços individuais para sua manutenção estendem-se a todos e ao sentido de qualidade de vida, que tem a ver com um conjunto de condições que viabilizam a vida e a existência digna.<sup>10</sup>

O discurso da qualidade de vida fala das manhas do corpo enfrentando os limites do mundo e, na atualidade, dentre outros aspectos, destaca o corpo diante dos efeitos demolidores da globalização.

Um impacto da globalização sobre a constituição do ser é a compressão tempo-espaço, a aceleração dos processos globais, provocando a sensação de que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, e que os eventos em determinado lugar têm impacto imediato sobre pessoas e lugares até mesmo os mais distantes. Há a desespecialização e desterritorialização do sujeito e o contorno de uma “aldeia global”. É fundamental

<sup>9</sup> BAKHTIN, 1992.

<sup>10</sup> CARVALHO, 1995.

pensar aqui que o tempo e o espaço são também coordenadas básicas de todos os sistemas de representação - escrita, pintura, desenho, foto, simbolização pelos gestos - traduzidos em uma seqüência temporal de começo-meio-fim.

Em uma outra leitura sobre esse processo, Giddens separa lugar e espaço. Para ele, o lugar é concreto, conhecido, familiar, ponto de práticas sociais específicas que nos formam. A sociedade moderna separa cada vez mais espaço de lugar, ao reforçar inter-relações entre sujeitos que estão distantes em termos de local, de interação face a face. Nesse sentido, os lugares permanecem fixos, onde nos enraizamos, e os espaços, não. Podem ser cruzados num piscar de olhos por um avião, fax, ou satélite. Harvey chama isso de destruição do espaço através do tempo.<sup>11</sup>

Um outro espaço, o virtual, é inscrito numa singularidade temporal de difusão instantânea. As pessoas não são separadas por obstáculos físicos ou distâncias temporais de computadores, monitores de vídeos e TVs. São colocadas em contato perceptivo direto com a realidade, o que muda nossa concepção de tempo, que adquire primazia sobre o espaço. As pessoas que assistem ao mesmo programa de televisão, compartilham o mesmo grande olho coletivo, integrando diferentes modalidades perceptivas. A projeção da imagem do corpo é associada à telepresença, que é sempre mais que a projeção da imagem, e que infere no tempo-espaço real, no agir no mundo cotidiano.<sup>12</sup>

As formas de reações intersubjetivas que se produzem pelo evento virtualidade entram nesse contexto para ampliar a discussão. Ao mesmo tempo que possibilitam uma comunicação e troca de informações entre diferentes pessoas, há também um tempo antes nunca experimentado, que provoca novo ordenamento das relações entre sujeitos, marcadas pela prevalência da imagem e desnecessária participação dos sujeitos em efetivas relações no campo social mais amplo e nas coletividades.

No contexto dessas análises, estudos sobre o esporte e a televisão não apenas destacam a ideologia do consumo, mas a representação do ser consumidor que vive no meio dos signos de consumo e consome uma massa enorme de signos, sem perceber que é facilmente explorado e subjugado no plano do consumo, assim como no plano da produção. O consumidor não se apropria do esporte, mas "engole" os discursos sobre o esporte: modelos do que é o esporte e ser esportista. O esporte em si escapa do consumidor.<sup>13</sup>

A TV encobre, dissimula, transpõe a realidade. A transmissão esportiva propõe nova visão do esporte, espetacularizando violências, vitórias e até mortes. Interagimos com um esforço de ultrapassar limites, de intensificar sensações, de domesticar corpos e mundo, experimentando nova maneira de sentir o mundo. Estremecem-se nossos limites com a água, a terra, o ar, com as pessoas. E, ao virtualizar-se, nosso corpo sai dele mesmo e adquire novas velocidades, conquistando novos espaços.

O esporte, na sua moderna concepção, abre-nos outras reflexões. Sua representação espaço/tempo desenha um processo centrado, organizado, normatizado, racionalizado e emancipado do corpo, exemplificando como a organização do tempo/espaço de fazer vem sendo fundamental para a imposição da ordem social vigente. O consumo e a prática do esporte e das atividades corporais em geral participam, enquanto elementos da cultura, do processo de reprodução das diferenças de classes, revelando que o esporte não pode ser autônomo como muitos dizem.<sup>14</sup>

A compreensão dos processos de reprodução cultural não vem motivando apenas estudos sobre o esporte, mas provocando diferentes análises sobre tempo/espaço de ser entre as classes sociais, grupos étnicos e de gênero.

A concretização das relações de gênero na nossa cultura implica a inter-relação de quatro elementos: símbolos de homem e de mulher disponíveis na cultura; conceitos normativos que interpretam esses símbolos e que categorizam o masculino e o feminino; organizações e instituições sociais que contribuem para a concretização dessas relações historicamente situadas; e a identidade subjetiva.<sup>15</sup>

<sup>11</sup> Giddens, apud HALL, 1997.

<sup>12</sup> Pierre Lévy (1997) aprofunda uma interessante discussão sobre esse assunto.

<sup>13</sup> BETTI (1998) amplia a discussão sobre Educação Física, esporte e televisão.

<sup>14</sup> Ver estudos sobre esporte de BRACHT (1997) e KUNZ (1994).

<sup>15</sup> Joan Scott, apud SOUSA, 1994.

Modernamente, argüimos as questões de gênero exigindo direitos iguais para ambos os sexos. Porém, sempre perguntamos: Será que estão apagados dentro de nós os antigos códigos? Será que nós, mulheres, deixamos de fazer ou viver um determinado comportamento porque entendemos, subjetivamente, que ele pertence ao mundo masculino? Ou buscamos outras práticas justamente porque com elas somos mais reconhecidas, uma vez que representam a "força e a superioridade" masculina? Estudos revelam que vimos sendo educados para perpetuar estereótipos sobre os usos e papéis sociais do corpo? Mas como isso acontece?

Os usos do corpo, da linguagem e do tempo têm em comum o fato de serem objetos privilegiados de controle social, incorporando estruturas objetivas e "escolhas" constitutivas de relações interiorizadas sob a forma de montagens duráveis e subtraídas às tomadas de consciência e até mesmo à vontade (automatismos), com o mundo econômico e social. A polidez, por exemplo, encerra o reconhecimento das hierarquias sociais entre sexos, gerações e classes.

Além disso, a censura da linguagem é inseparável da censura do corpo: a domesticação da linguagem acompanha a domesticação do corpo, que o submete a um conjunto de proibições.

Foi no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica, construído por controles sucessivos e educado a usar códigos. Esquecido de si mesmo, torna-se corpo competente e útil ao sistema.<sup>16</sup>

Nossas histórias sobre o corpo mostram como este tem inúmeros começos e percursos. Não resisto às análises de Foucault quando ele revela que organizações intervêm como instituições sociais nas inter-relações dos sujeitos para disciplinar e controlar pela manipulação e pelo treinamento do corpo. O controle da sociedade sobre os sujeitos começa no corpo e com o corpo. A escola, como uma instituição de seqüestro, recluso num espaço da vida para incluir nos dispositivos de disciplina e controle, inculcando divisões entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre funções masculinas e femininas. Ao colocar-se como dispositivo generalizado, invalida os saberes das práticas construídas na cultura.

A obra de Carmen Lúcia Soares nos motiva a desenvolver estudos sobre imagens, vasculhando práticas da ginástica e destacando a arte e a técnica como apropriações do tempo/espaço/desejo/tecnicidade. Apura nosso olhar sobre o corpo, lendo o texto escrito nele e por sua imagem, especialmente representada por desenhos, pinturas e fotografias, buscando compreender a sua educação pela ginástica no tempo. Nesse mergulho, a autora discutiu, especialmente, as restrições do corpo como arte e a negação do universo popular de signos, sentidos e significados, como a gestualidade circense. Com isso, mostrou negações de gostos, divertimentos e formas de como o povo cuidava de si. Com olhos na ginástica do século XIX, analisada com base nas obras de Amoros e Demeny, destaca a veiculação da ginástica reconhecida nos círculos intelectuais como representação de normas de bem viver, que educam para formas consideradas corretas de modelar corpo, construídas nos moldes dos interesses sociais políticos dominantes.<sup>17</sup>

Estes e outros estudos fazem-nos refletir sobre o tempo/espaço de ser como direito à diferença, direito à individualidade e um ritmo de desenvolvimento dado pelas características próprias.

A palavra diversidade não é nova, mas, nos últimos anos, ela reafirma-se com maiores contornos. Documentos garantem o direito à diversidade, como a Constituição de 1988. A questão foi também colocada formalmente pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio. Está em jogo a cidadania. Os temas da diversidade vêm revolucionando o conhecimento e a intervenção na Educação Física/Ciências do Esporte. Há que se avaliar o amadurecimento disso. O que terá mudado entre desejo real e possibilidades?

Há um discurso frenético sobre o fato de que nossa identidade está na diversidade, pois o Brasil é um país de índios, negros, imigrantes e muitos contrastes. Mas, apesar disso, as diferenças de classe, as injustiças sociais e a opressão se horizontalizam no tempo/espaço. A desigualdade se torna contraste e a dominação, convivência.

Em certas culturas toda a atenção é dada às diferenças, à equidade, buscando a igualdade sem eliminar as diferenças. Em outras, o foco privilegiado é a semelhança, igualdade buscando eliminar as diferenças. Diante do infinito a conhecer sobre esse corpo, a diferença não sustenta a desigualdade, aponta possibilidades. Do que adianta proclamar nossas diferenças se nos acomodamos a um sistema que perpetua valores e mentalidades?

<sup>16</sup> FOUCAULT, 1987.

<sup>17</sup> SOARES, 1998.

O direito à diferença é demandado, especialmente, pelos portadores de deficiência, que acabam isolados do meio social. Estes enfrentam inúmeros limites no tempo/espaço de ser como a inadequação de espaços públicos específicos para vivências culturais, espaços que dificultam o seu acesso; como a estigmatização das diferenças, sua rejeição e/ou superproteção e a conseqüente negação de suas potencialidades; como o preconceito por ser considerados improdutivos. Essas barreiras visíveis, e outras tantas invisíveis, estão por toda parte, dificultando e colocando obstáculos que inibem a expressão e o desenvolvimento pleno dos portadores de deficiência e seu acesso ao espaço social, às oportunidades culturais dadas a todos os cidadãos.<sup>18</sup>

Alguns governos, instituições públicas, privadas e organizações não-governamentais têm desenvolvido projetos que revelam como os portadores de deficiências, embora necessitem de cuidados especiais, são pessoas capazes, sensíveis e que têm desejos e aspirações como todo ser humano.

Sobre o direito às diferenças há que se falar, também, dos índios, de como somos mal informados, desinteressados e até mesmo intolerantes com eles, de como nos irritamos, em nosso pragmatismo produtivo, com a sua "inutilidade", fragilidade, fazendo com que essa discussão seja considerada um "programa de índio".<sup>19</sup>

Dessa forma, construímos um imaginário coletivo que não considera esses povos como possuidores de uma cosmovisão particular, onde o seu modo de viver e ver o mundo traduzem outras possibilidades. Para a nossa leitura de tempo espaço de ser na vida, não seria enriquecedor abriremos à percepção de sentidos e significados de outras culturas com as quais convivemos tão perto em termos de lugar, geográfico?

A leitura da corporeidade das várias etnias implica a compreensão de um corpo social que se constitui nas relações sociais, de parentesco, de ludicidade, com o sobrenatural, com o destino *post-mortem* e outros.

Falando sobre sua experiência em Guiné Bissau, Paulo Freire disse que houve um fato que o marcou profundamente. Era manhã quente de setembro e comemorava-se a independência do País. Cantando e bailando, grupos desfilavam com uma alegria transbordante. A multidão, ao longo da avenida, não apenas olhava e escutava, participava conscientemente do direito de ser que conquistara. Para Paulo Freire aquele foi o momento mais bonito de visita à África, pois viu que tinha muito que aprender com um povo que vive tão intensamente a unidade entre palavra e gesto. Freire sublinha que a resistência à dominação leva, necessariamente, ao corpo. As "manhas" do oprimido não se fazem apenas no nível do discurso oral e escrito. Seu maior discurso seja talvez o corpo que o faz. Esse discurso repercute no seu trajeito, na sua intuição, nos seus gestos, sua expressão.<sup>20</sup>

Os grupos étnicos, em todo o mundo, vêm encontrando no movimento multiculturalista a condição de manifestar suas tradições pelas suas expressões, onde o direito à diferença reafirma-se como cidadania.

A juventude tem impulsionado o multiculturalismo em vários sentidos. Uma grande parcela de jovens constrói sua identidade por meio de movimentos culturais e de amplas redes de comunicação tendo como suporte a mídia e a informatização disponível no sistema globalizado. Nesse caso, o multiculturalismo gera identidades que extrapolam fronteiras nacionais, criando novas linguagens e imagens. Como dizem Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Silva, se admitirmos que a força e o potencial crítico do multiculturalismo residem nas formas de expressão utilizadas pelos seus adeptos, há que se aceitar que as artes foram as responsáveis pela rápida difusão desse movimento.<sup>21</sup> Neste sentido temos que aprofundar no papel, especialmente da gestualidade e a música, a dança e o cinema.<sup>22</sup>

Falar em multiculturalismo é falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, de alguma forma, experimentaram a discriminação e o preconceito. E essas lutas vêm também lidando com sentidos relacionados à terceira idade.<sup>23</sup>

<sup>18</sup> BLASCOVI-ASSIS (1997) e CARMO (1991) aprofundam questões sobre portadores de deficiências.

<sup>19</sup> ALVES, 1999.

<sup>20</sup> Ver: *Uma leitura do pensamento de Paulo Freire sobre recreação/lazer* (PINTO, 1993)

<sup>21</sup> GONÇALVES & SILVA, 1998.

<sup>22</sup> Renato Magalhães PINTO (1996) dedicou estudos sobre os gestos musicalizados na Educação Física.

<sup>23</sup> Estudos de DEBERT (1997) ajudam-me a pensar sobre a constituição do tempo/espaço de ser do idoso.

A questão da terceira idade, como fruto do crescente processo de socialização da gestão da velhice, durante muito tempo foi considerada como parte da esfera familiar e hoje se transforma em questão pública. Um conjunto de orientações e intervenções vem sendo implementado pelo Estado e outras organizações. Há a tentativa de homogeneização das representações da velhice, acionando uma nova categoria cultural: as pessoas idosas como conjunto autônomo que impõe a colocação em prática de modos específicos de gestão.

As novas imagens do envelhecimento e formas de gestão da velhice oferecem um quadro mais positivo do envelhecimento, que passa a ser compreendido como experiência heterogênea em que doença física e declínio mental, considerados comuns nesse estágio de vida, são redefinidos como condições gerais que afetam as pessoas de todas as idades. Com a esperança de prolongamento da vida, a cada um é dado o direito de vivenciar uma nova etapa, tempo em que se elaboram novos valores coletivos e reencontros.

Nesses programas, a velhice deixa de ser vista como processo contínuo de perdas; as experiências vividas e acumuladas são ganhos que ampliam as possibilidades de os idosos explorar novas identidades, realizar projetos abandonados e atualizarem-se culturalmente. O idoso transforma-se em um novo ator que não está mais ausente dos vários discursos em nosso meio.

Essas novas representações da terceira idade colocam no centro dos debates a questão da solidariedade entre gerações, especialmente no contexto em que envelhecimento populacional se transforma em ameaça para a perpetuação da vida social, à medida que os custos da aposentadoria e a assistência à velhice mostram a inviabilidade de um sistema que não consegue arcar com seus gastos sociais.

Tais mudanças irão depender do conhecimento, das posições de poder das pessoas ao longo da vida e da reelaboração das concepções de corpo e saúde, encorajando as pessoas a adotar estratégias para combater a decadência, agregar a essa noção a idéia de que o corpo é veículo de prazer e de auto-expressão. As pessoas são convencidas a cuidar de sua aparência, e a se responsabilizar por sua saúde, evitando abusos corporais e a falta de exercício; cuidando da alimentação e de tratamentos de rejuvenescimento. Além disso, há que se considerar as mudanças no sistema produtivo, que estão gerando novos padrões de aposentadorias, que, com as tramas política brasileiras nos últimos anos, vêm em conseqüência englobando um contingente cada vez mais jovem da população. A aposentadoria deixa de ser um marco de passagem para a velhice, gerando nova estrutura de mercado e empregos. As novas imagens do envelhecimento vêm também abrindo novos mercados de consumo de bens e serviços, requisitando cada vez mais profissionais da Educação Física.

Há que se considerar também que, apesar dessas mudanças, vivemos ainda um marcante processo de valorização da juventude, e do que é novo, associado aos valores capitalistas de produção e consumo. O povo está mais preocupado com as "novidades" do que com suas tradições e memórias.

Esse quadro revela uma outra face da imagem do velho como ser discriminado, empobrecido, isolado, dependente da família ou do Estado, com crise de identidade e um atestado prematuro de óbito corporal e social. Inabilitado, é reduzido socialmente; segregado e discriminado pela sociedade competitiva, impossibilitado de viver a maturidade de ser.

Mas não só a maturidade é roubada, como o são também infâncias. Há que se pensar também nas crianças que não têm infância: as das "classes médias e altas", com o estresse de seus cotidianos de manhã à noite, acumuladas de atividades; as infâncias roubadas na colheita de cana, carvoarias, indústrias domésticas e mendicância organizada; e crianças tratadas como mão de obra barata no mundo do trabalho adulto.

Com olhar sensível e uma câmara fotográfica na mão, o professor Maurício Roberto da Silva redesenhou misérias do cotidiano de crianças trabalhadoras. Suas denúncias somam-se a tantas outras que a cada dia se fazem presentes em todo o mundo. São milhões de crianças trabalhando em vários setores, trazendo conseqüências ao seu desenvolvimento. Crianças sem infância, envelhecidas precocemente. Maurício destaca como ficam comprometidos esses corpos sem tempo de querer, viver e sonhar no seu tempo e espaço de ser.<sup>24</sup>

Nos corpos das crianças exploradas pelo trabalho forçado e escravo estão registradas regras, normas e valores de uma determinada sociedade, de violências moral, afetiva, social e simbólicas. Esses corpos não são reconhecidos como produtores de cultura, mas de riqueza.

<sup>24</sup> SILVA, 1999.

Ao construir a última parte desta minha fala, destaco que lutam melhor contra as injustiças da exclusão e do controle social aqueles cujos corpos sonham, pensam e arquitetam a vida atentos à sua felicidade. O caminho para a transformação do mundo passa pelo corpo e suas intervenções no mundo. Mundos melhores são construídos por desejos, saberes e ações.

É nesse sentido que os estudos da Educação Física/Ciências do Esporte, aqui analisados, sinalizam para uma das saídas possíveis às barreiras colocadas, ou seja, a democratização do lazer, embora saibamos que ela sozinha é incapaz de solucionar toda essa problemática. Refiro-me ao lazer entendido como forma de inclusão social pela vivência lúdica - experiência essencialmente criativa, contínua no tempo-espaço e base de constituição do ser; espaço de possível ruptura dos valores dominantes. A vivência lúdica promove o enriquecimento crescente das relações que somos e busca a conquista do prazer pelos caminhos da liberdade, realizando-se na e pelas relações humanas.<sup>25</sup>

A liberdade é o gesto de assumir responsabilidades, única estratégia que dá sentido ao jogo lúdico, que representa a interação agir entre, relação, troca, movimento entre partes, retorno que sempre aumenta o eu e você. Nunca somos mais os mesmos após a experiência lúdica.

Demandar o lazer é lutar pelo direito de produzir e viver sonhos, consciente da liberdade de ser e de lutar por transformações sociais, e de que o corpo não é algo fútil.

Os discursos sobre o lúdico colocam em jogo princípios importantes, como a igualdade de conhecimento, a solidariedade em relação aos desfavorecidos e o respeito pela pessoa humana. Tal postura leva a definir a democracia como esforço para avançarmos do consumo alienado de bens e serviços para escolhas sociais que coloquem em questão determinadas relações de poder e de princípios éticos. Com isso, evidencia-se o ser como cidadão, como membro de uma sociedade política que delibera sobre o emprego de seus recursos e seus princípios de intervenção. Mais que isso, coloca a vontade e a capacidade do ser como autor e ator de sua história, ampliando tempo/espaços de liberdade, responsabilidade e alegria.

Entretanto, não é tão simples pisarmos nos jardins da liberdade e da alegria. Nossa insegurança e ansiedade, frutos da nossa condição histórica de opressão, contribuem para que a vivência lúdica, infelizmente, seja algo escasso e que acontece de forma desigual em nosso meio. Afinal, historicamente, brincar, "lazerar", não são "coisas sérias", a não ser quando estão a serviço dos princípios moralizadores e utilitaristas da sociedade.

Enfim, esses dilemas motivaram-me a produzir este texto com a intenção de avançarmos esta discussão. O que foi dito traz muito mais perguntas que respostas. Questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de vida é provavelmente o nosso maior desafio.

Neste fim de século creio que a Educação Física/Ciências do Esporte está apenas no início da aventura de se colocar diante da complexidade do tempo/espaço de ser neste mundo tão cheio de paradoxos. Estamos, portanto, diante do início de um diálogo que tem muito ainda a ser aprofundado, e espero que possamos dar mais alguns passos nesse sentido agora.

O que você acha disso?

### **Bibliografia:**

- ALVES, Vânia de Fátima Noronha. O corpo lúdico Maxakali; *desvelando os segredos de um "programa de índio"*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1999. (Dissertação de Mestrado).
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BENVENISTE, Émile. Problemas de lingüística geral II. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Fontes, 1989.
- BETTI, Mauro. A janela de vidro; *esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papirus, 1998.
- BLASCOVI-ASSIS, Silvana M. Lazer e deficiência mental; *o papel da família e da escola em uma proposta de educação pelo e para o lazer*. Campinas: Papirus, 1997.

<sup>25</sup> Na Revista Licere n. 1, a.1., de 1998, amplio a discussão dos conceitos de ludicidade e lazer, debate iniciado na minha dissertação de Mestrado defendida em 1992. PINTO, 1998.



- BOURDIEU, Pierre. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
- \_\_\_\_\_ & PASSERON, Jean Claude. A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRACHT, Váler. Sociologia crítica do esporte; uma introdução. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- BRASIL. Constituição da República Federativa Brasileira. São Paulo: Tecnoprint, 1988.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares do ensino fundamental e médio. Brasília: MEC, 1998.
- CARMO, Apolônio Abadio do. Deficiência física; a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.
- CARVALHO, Yara Maria de. O "mito" da atividade física e saúde. São Paulo: Hucitec, 1995.
- DEBERT, Guida Grin. A invenção da terceira idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 12, n.34, p. 39-56, jun. 1997.
- FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore G. Villaça. Linguística textual; introdução. São Paulo: Cortez, 1983.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir; história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRANCHI, Carlos. Linguagem; atividade constitutiva. Cadernos de Literatura e Ensaio, São Paulo, Brasiliense, n. 5, p. 19-22, 1977.
- GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O jogo das diferenças; o multiculturalismo e seis contextos. Belo Horizonte: Autêntico, 1998.
- HALL, Stuart. Identidades culturais na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.
- LÉVY, Pierre. O que é virtual. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1997.
- KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.
- PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. A Recreação/Lazer e a Educação Física; manobra da autenticidade do jogo. Campinas: FEF/UNICAMP, 1992. (Dissertação de Mestrado)
- \_\_\_\_\_. Uma leitura do pensamento de Paulo Freire sobre recreação/lazer. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Maringá, v. 14, n. 2, p. 85-90, jan. 1993.
- \_\_\_\_\_. Lazer; concepções e significados. Revista Licere, CELAR/UFMG, Belo Horizonte, a. 1, n. 1, p. 18-27, 1998.
- PINTO, Renato Magalhães. Gestos musicalizados; uma relação entre educação física e música. Belo Horizonte: Inédita, 1996.
- SILVA, Maurício Roberto da. O assalto à infância no mundo amargo da cana de açúcar. Onde está o lazer? O gato comeu!!!!???. Campinas: FE/UNICAMP, 1999. (Tese de Doutorado em andamento)
- SOARES, Carmen. Imagens da educação no corpo; estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora de. Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). Campinas: FE/UNICAMP, 1994. (Tese de Doutorado)
- VELHO, Gilberto. Individualismo e cultura; notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## **TEMPO/ESPAÇO DOS SUJEITOS SOCIOCULTURAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA/CIÊNCIAS DO ESPORTE: UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA**

**Luiz Alberto Oliveira Gonçalves**

Doutor em Sociologia e Professor de Metodologia da Pesquisa da Faculdade de Educação da UFMG

Com o presente texto pretendo continuar o diálogo iniciado timidamente com mestrados e alunos de especialização, que estiveram sob minha orientação, estudando temas que envolvem questões da área da Educação Física e da "Ciência dos Esportes".

Em nosso encontros os temas preferidos têm sido os que falam da diversidade ou das diferenças humanas, ou seja, temas que expressam os grandes desafios a serem enfrentados pelas democracias modernas neste final de século.

Com esses estudantes tenho aprendido também o quanto a área em que atuam, já avançou no que concerne as teorias que embasam as práticas corporais e esportivas. Muitos não aceitam mais reduzir o trabalho corporal à exclusividade das técnicas e da destreza. Criticam o uso mediático do esporte enquanto espetáculo puro e simples. Questionam a formação de esportistas baseada unicamente na competição e na performance que busca a perfeição sem limites.

Nesse redemoinho de críticas e desacordos, encontram-se estudos magníficos enredando as malhas do corpo em um mundo fenomenológico (FONTANELLA, 1995; FERREIRA, 1995). Tem-se rejeitado com veemência, a clássica divisão entre o corpo e a mente em favor de uma imagem mais integral da vida humana (BRUHNS, 1993; SANTINI, 1996). Associada a essas reflexões, vê-se emergir uma vigorosa concepção antropológica da corporeidade, na qual as dimensões culturais, sociais, históricas e individuais da realidade corporal fornecem a chave para se compreender o ser no mundo (SANTINI, 1997; ALVES, 1999; DAOLIO, 1995). Substitui-se, pouco a pouco, a tradicional visão antropométrica dos seres humanos por uma noção mais complexa das práticas corporais. O objeto de investigação assume novos contornos: passa a ser o “corpo em movimento” com todas as linguagens possíveis (ética, estética, lúdica e cultural) que possam minimamente traduzi-lo (MORAIS, 1995).

Será, portanto, dentro desse contexto que pretendo discutir o tema que me foi proposto, ressaltando as diferentes dimensões do tempo/espaço do ser na educação física/ciências do esporte enquanto práticas sociais.

Antes de criar embaraços para mim mesmo, declaro que não tenho a mínima competência para empreender uma *reflexão metafísica*, envolvendo o ser em sua temporalidade e espacialidade. Pretendo pensá-lo em uma perspectiva sócio-cultural, apoiando-me em teorias sociológicas, que ajudam a entender como se processa a constituição não do ser, mas dos sujeitos individuais e coletivos, focalizando as práticas sociais em sociedades divididas.

Entendemos as práticas sociais como sendo atividades humanas, realizadas em grupo ou individualmente, que tanto interferem no mundo (modificando-o, produzindo-o ou reproduzindo-o) quanto orientam a conduta dos atores sociais. Em todos os sentidos, as práticas sociais se efetuam por meio de interações ou relações sociais; o que significa dizer que, no primeiro caso, elas estão sempre situadas ou contextualizadas, e, no segundo caso, elas pressupõe temporalidades diferentes. Sem querer me alongar muito neste tipo de definição já amplamente divulgada pelas teorias sociológicas, vou direto ao assunto: **por meio de estudos das práticas sociais, podemos conhecer aspectos fundamentais da vida humana**. É, portanto, nesta direção que buscarei examinar as práticas de educação física e as práticas esportivas.

Para efeito de raciocínio, efetuem um corte temporal e pensemos as práticas esportivas nas últimas décadas. Que aspectos fundamentais das sociedades poderemos compreender através de seu estudo?

Considerando a vertiginosa expansão de imagens e informações acerca de práticas esportivas no mundo globalizado, não há como desconectá-las de todo processo de transformação pelo qual passam as sociedades contemporâneas. Proliferação de novas formas de sociabilidade, revolução tecnológica sem precedentes, aumento assustador das desigualdades sociais, novas formas de identidades, emergência de novos campos de conflito, egocentrismos, neotribalismos e assim por diante. Enfim, tudo isto perpassa as práticas esportivas neste final de século.

Vejam-se, por exemplo, as intrincadas relações que se estabelecem nas competições esportivas. Se as entendermos como sendo **ambientes de interação**, logo, situadas no espaço e no tempo e reconstituídas constantemente, podemos dizer que as competições esportivas formam aquilo que GIDDENS, em estudo recente, chama de “cenários virtualmente dotados de um local ou tipo de local específico, no qual ocorrem encontros regularizados em condições de co-presença”. (GIDDENS, 1989).

Nesses cenários, podemos e temos assistidos a manifestações de vários tipos. E o que é mais surpreendente: *essas manifestações podem não ter conexão alguma entre si. São fragmentadas, por vez idiossincráticas*. E como tudo se passa sob câmaras de televisão, que transmitem imagens a milhões de telespectadores, essas manifestações podem muito bem se transformarem em oportunidades reais para se fazer um pouco de **auto-publicidade**. Por exemplo, esportistas não se constroem quando fazem (antes

ou depois ou mesmos nos intervalos das competições) declarações pessoais e íntimas para o público que os assiste. Reafirmam afetos à pessoa amada, a entes queridos ou a amigos. Desabafam desafetos amorosos ou profissionais. Assumem suas preferências sexuais ou crenças religiosas.

Intercaladas a esse tipo de manifestação puramente individual, podemos assistir a outras de caráter mais grupal, facilitadas pelas “condições de co-presença” às quais Giddens se refere. Por exemplo, a rivalidade entre equipes pode eclodir sob a forma de confronto, corpo-a-corpo, entre jogadores ou entre torcidas; pode, até mesmo, realçar velhas richas nacionalistas. Cantam-se hinos inflamados, exalta-se a pátria, e assim por diante.

Breve, as competições esportivas, enquanto cenários virtuais oferecem, hoje, ao mundo, espetáculos de dimensões globais.

Se nos detivéssemos apenas aos aspectos supracitados, já poderíamos organizar inúmeros programas de estudo, conectando as práticas esportivas a diferentes modelos societários, com objetivo de extrair os sentidos e significados que elas incorporam e dramatizam de cada um deles. Penso que algumas hipóteses já poderiam ser formuladas da seguinte maneira:

- 1) Se, hoje, as práticas esportivas, mais precisamente as grandes competições, podem ser compreendidas em termos de cenários virtuais produtores de espetáculos globais, é porque elas se ajustam ao modelo societário que alguns sociólogos têm chamado de **Sociedade Informacional** ou de **Sociedade em Rede** (CASTELLS, 1999).
- 2) Se esses dois modelos se caracterizam por uma extraordinária revolução tecnológica, exigindo dos atores sociais e individuais novas competências e habilidades, pode-se inferir que as práticas esportivas só puderam encontrar um lugar de destaque dentro dos referidos modelos, à medida que foi constituindo um campo de conhecimento autônomo, que têm sido identificado pelos especialistas como sendo “Ciências do Esporte”.
- 3) E ainda, se as práticas esportivas, tais quais a temos vivenciado em nossos dias, desencadeiam sentimentos inusitados ou propiciam eventos cujos resultados fogem ao controle dos atores sociais, é porque, de certa forma, elas ajudam a escrever o script do modelo societário que o sociólogo alemão Ulrich Bech designou magistralmente de **Sociedade de Risco** (BECH, 1999). Não é por acaso que foi, neste contexto e não em outro, que pudemos assistir à emergência dos esportes radicais, nos quais os esportistas se submetem a perigos de toda natureza; expressando-se em termos de “vida ou morte”, “tudo ou nada”.

Mas o que mais nos interessa assinalar nas práticas esportivas é o quanto por meio delas podemos compreender como se processam os mecanismos de seletividade social, como lidamos com a pluralidade e a diversidade de nossas sociedades.

Não há dúvida de que, dentre as práticas sociais, o esporte se destaca por ser aquela que, há muito, teve de enfrentar o desafio de aglutinar grupos de diferentes composições sociais e culturais.

Se aceitarmos a idéia de que as práticas sociais são atividades por meio das quais os indivíduos interferem no mundo em que vivem e orientam sua conduta no cotidiano, vale interrogar-nos como isto tem sido efetuado pelas práticas esportivas.

Embora não tenha um estudo sistemático sobre essas práticas e não tenha encontrado hipóteses satisfatórias na literatura a que tive acesso, gostaria, assim mesmo, de submeter algumas idéias à discussão.

Quando nos afastamos dos modelos societários, conforme dito anteriormente, e passamos a analisar os contextos sociais concretos, deparamo-nos com outro problema, a saber: as sociedades divididas. Este fenômeno já foi examinado por vários analistas sociais. Por isso, não vejo necessidade de me alongar sobre o assunto. Lembro, apenas, que a sociedade dividida se caracteriza como um conjunto social no qual, como nos diz Pierre Clastres, o poder se constitui enquanto esfera acima do corpo social (CLASTRES, 1978) afetando profundamente as práticas sociais. Estas passam a reproduzir as ambigüidades das relações sociais, as desigualdades, acentuando formas hierárquicas e de dominação.

Com essas observações, quero assinalar que as práticas esportivas, enquanto prática social, não estão isentas dos problemas suscitados pelas relações de poder. Muitas modalidades esportivas ainda conservam traços de distinção social amplamente dominantes no passado. A prática de alguns esportes permanece

privilégios de algumas classes sociais. As questões étnicas, envolvendo preconceitos e discriminações, estiveram sempre presentes em algumas modalidades esportivas. As questões étnicas, envolvendo preconceitos e discriminações raciais, estiveram sempre presentes em algumas modalidades esportivas, mesmo naquelas que desfrutam a preferência popular. Para ilustrar esta ocorrência, lembro a biografia de Correia Leite, militante negro brasileiro que atuou em organizações de combate ao racismo nos anos de 1920 e 1930. Ali encontram-se relatos que registram o preconceito em algumas agremiações do futebol paulista, que, na época, não admitia jogadores negros. E mesmo quando passou a admiti-los, impedia-os de freqüentar sua sede social, enquanto sócios efetivos (CUTI e CORREIA LEITE, 1993).

Em suma, as práticas esportivas, como qualquer outra prática social, reproduz, também, as desigualdades inerentes à sociedade dividida.

Entretanto, podemos encontrar importantes momentos de integração social. Em algumas sociedades, as práticas esportivas foram utilizadas para aproximar grupos excluídos. E isto talvez tenha sido possível porque como elas propiciam “encontros regulados em condições de co-presença”, elas criam, muito provavelmente, um contexto de interações bastante especial. Em seu estudo sobre a Constituição da Sociedade, Giddens define esses contextos como sendo aqueles onde “se formulam com mais precisão os direitos e obrigações normativas associados a uma identidade específica” (GIDDENS, op. cit.). Em outros termos, as práticas esportivas produzem normas de convivência que, assimiladas pelos indivíduos, podem reforçar sentimentos de solidariedade e de coesão de grupo (WIDMEYER et al., 1993; GOODGER, 1986).

Talvez o que mais inquiete, hoje, os analistas sociais, seja o fato de que, à medida que algumas modalidades esportivas foram se profissionalizando, constituindo imensas organizações empresariais, pagando salários milionários em tão pouco de tempo de trabalho, elas acabaram se constituindo em estratégias de ascensão social, aumentando ainda mais as desigualdades sociais e produzindo novas formas de exclusão, só que, agora, entre os próprios esportistas.

Parece-nos que esta mudança interfere não apenas na estrutura da própria modalidade esportiva, mas afeta também a estrutura da personalidade dos indivíduos que as praticam. Muitos estudos têm indicado que o “prazer de jogar” em situações de convivência cotidiana, é substituído por um “estado permanente de ansiedade”, em situações de alta competitividade (McAULEY, 1985; WHALEN et al., 1993; DUDA, 1993).

Uma outra questão que gostaria de submeter à reflexão refere-se aos usos e abusos das práticas esportivas pelo poder.

Muitos se recusam, e com razão, a estabelecer relações mecânicas entre esporte e poder. Em parte, esta recusa é justificada pela pouca imaginação sociológica de alguns estudos que só viam o esporte como um instrumento de pura manipulação a serviço de grupos no poder. Entretanto, essa relação é muito mais complexa do que se pode imaginar. Identifico pelo menos três possibilidades de ocorrência.

Na primeira, o tempo/espaço do sujeito é totalmente negado. Esporte e poder se fundem para apoiar regimes autoritários. Este foi o caso de muitas experiências dolorosas, vividas no século XX. Na Segunda, o tempo/espaço do sujeito se constitui no interior da própria atividade esportiva. Por meio dela, os indivíduos aprendem a lidar com sistemas combativos (DRAEGER, 1977). Na terceira, o tempo/espaço do sujeito se converte em uma espécie de contra-poder.

Para ilustrar a terceira possibilidade, lembremos um importante evento ocorrido nos anos de 1960, na onda de poderosos movimentos civis, nos Estados Unidos da América do Norte. Os negros, para provar sua superioridade face aos brancos nas competições esportivas internacionais, ao subirem no pódio de premiações erguiam o braço em protesto contra o racismo da sociedade estadunidense, evocando, como contraponto, um outro tipo de poder o “black power”. Só que, até onde pude investigar, esta atitude não promoveu nem integração, nem tolerância raciais. Ao contrário, o uso do esporte para forjar um contra poder aumentou ainda mais as atitudes de intolerância e de racismo.

Como a proliferação de movimentos culturais, a partir dos anos de 1970, a situação foi bem outra. O multiculturalismo trouxe uma nova visão da sociedade. Não impôs e nem reivindicou nenhuma forma de poder. Trabalhou muito mais no sentido de “desconstruir” as formas de dominação estabelecidas. Contra-

atacou sem trégua as formas discursivas. Agiu no sentido de produzir novos conhecimentos, impondo uma nova epistemologia. Reivindicou direitos dentro do quadro institucional. Evocou o direito à diferença e obrigou as sociedades a se reconhecerem como pluriculturais (GONÇALVES e SILVA, 1998). Deste movimento participam as chamadas minorias. Dentre elas, os deficientes físicos que passaram a exigir respeito e reconhecimento de suas potencialidades. As mulheres que reivindicam, entre outro, direitos de dispor do próprio corpo. Grupos de idade, em especial, população acima de sessenta anos, conquistando formas mais humanas e respeitosa de tratamento. Muito provavelmente a ampliação de práticas esportivas que os envolvem, foi influenciada pelos movimentos culturais. Entretanto, não temos dados sobre esta possível influência.

Infelizmente no Brasil, estudos que correlacionem multiculturalismo e esporte são praticamente inexistentes. É uma das grandes lacunas da produção acadêmica. Examinando alguns estudos, em língua inglesa, pude observar o quanto esta matéria tem ocupado os pesquisadores sobretudo nos Estados Unidos, desde os anos 1970. Os trabalhos mais instigantes são os que tratam das lutas marciais (DRAEGER, op. Cit.; DONOHUE, 1990) e de seu impacto no imaginário de jovens estadunidenses (DONOHUE, 1994). Em todo caso, esses estudos mostram que a conexão entre cultura de minorias e esporte pode ajudar a desenvolver atitudes de tolerância em relação ao Outro, ao diferente.

Para finalizar a discussão sobre as práticas sociais, examinarei, um pouco mais de perto, a educação física. Buscarei destacar alguns aspectos que têm sido descartados pela teoria crítica, como por exemplo a noção de técnicas corporais; outros que têm sido exageradamente deformados, como por exemplo, o tema da performance individual, ora tratado como resultado de tecnologias corporais, ora considerado a quintessência da chamada "era do narcisismo".

Embora me considere totalmente leigo no assunto, não creio que os especialistas na área de Educação Física possam abandonar completamente a noção de técnicas corporais. Incomoda-me muito alguns estudos que, não sei porquê, opõem o trabalho corporal baseado em técnicas ao trabalho lúdico. E o que é pior ainda supervalorizam o segundo em relação ao primeiro. Produzem uma espécie de esquizofrenia no interior da área, o que, provavelmente, deve gerar enormes problemas no que concerne a formação de novos profissionais.

Tentarei mostrar, a seguir, que a suposta ruptura entre as duas formas de trabalho supracitadas, possivelmente está vinculada à noção de técnica veiculada por algumas correntes de pensamento da modernidade e da pós-modernidade. Começemos, assim, com referências histórico-antropológicas.

Há muito se sabe que as práticas de educação física, enquanto processo formador que envolve o desenvolvimento de atividades e de técnicas corporais, são tão antigas quanto a humanidade. O mesmo pode ser dito das práticas esportivas, guardadas, é claro, as devidas especificidades. Podemos encontrá-las em sociedades situadas no passado longínquo e em diferentes civilizações.

Visando ao controle do corpo e à formação de hábitos e valores, inúmeras sociedades desenvolveram técnicas que ordenavam as práticas corporais em todos os sentidos: como andar, como correr, como controlar as necessidades corporais, como adestrar os impulsos e os desejos do corpo, e assim por adiante (MAUSS, 1974).

Aliás, alguns autores já nos ofereceram maravilhosos registros dessas práticas em diferentes culturas. Passemos a eles:

Em sociedades ocidentais da antiguidade, a educação do corpo compreendia um denso ideário de "bom comportamento", acompanhado de regras e práticas corporais, com vistas à formação moral dos jovens (POLIAKOFF, 1987). Estes ensinamentos permaneceram ao longo dos séculos, afetando a estrutura da personalidade do homem moderno (ELIAS, 1989).

Entretanto, essas técnicas não são exclusivas do mundo ocidental. Belos relatos sobre práticas corporais têm revelado sua existência em antigas civilizações orientais, informando-nos sobre o importante lugar que essa práticas ocupavam em estruturas sociais rigidamente hierarquizadas (HAMADA, 1950; TURNBULL, 1979). Outros estudos têm focalizado as práticas corporais e esportivas no interior de nações indígenas, no Brasil, ressaltando o quanto por meio delas os índios têm conseguido conservar vigorosos traços de sua cultura ancestral (DIECKERT e MERINGER, 1994; VAZ, 1996; ALVES, op. cit.).

Como se pode ver, não teríamos dificuldade de reunir mais exemplos que corroboram a hipótese da longevidade e diversidade dessas práticas em nosso mundo. Mas isso não é suficiente para se produzir uma visão mais global sobre as mesmas. Faltam-nos sínteses mais elaboradas que permitam pensar essa multiplicidade de exemplos dentro de um quadro teórico mais amplo. Só assim poderemos através de estudos comparativos apreender semelhanças e diferenças. Em suma., sínteses que nos ajude a compreender a variabilidade da espécie humana naquilo que concerne suas práticas corporais, principalmente nesta fase de desenvolvimento tecnológico em que nos conectamos com o mundo por meio de redes informacionais.

Apesar dessa lacuna pode-se inferir, dada a variabilidade de exemplos disponíveis, que as técnicas corporais se enquadram muito bem em uma categoria que muita polêmica já causou entre os antropólogos em nosso século, a saber: “universais da cultura”. Em resumo, não há (e não houve) uma só sociedade no planeta terra que não tenha desenvolvido e transmitido a seus membros técnicas corporais.

Creio que não esteja dizendo nada que os especialistas no assunto já não saibam. Mas, aqui, reside, em meu entender, o cerne da questão. Embora se saiba que as técnicas corporais foram desenvolvidas, de forma generalizada, sabe-se também que elas sofreram modificações profundas no interior da civilização ocidental, assumindo formas inusitadas e perturbadoras no contexto do mundo moderno.

Sem me alongar muito no assunto; basta lembrar as terríveis imagens produzidas por Michel Foucault, sobre as tecnologias do eu. Estudando formações discursivas sobre o sexo, nas práticas médicas e pedagógicas, na Europa Ocidental no século XIV e início do século XX, o autor mostra que muitas das interdições da sexualidade tinham por objetivo não eliminá-la, mas organizar o desenvolvimento do indivíduo, física e mentalmente. E isto ocorreu, segundo ele, como parte da consolidação das instituições modernas. Estas, incluindo o Estado, só se sustentam controlando meticulosamente as populações através do tempo e do espaço. Neste contexto, as técnicas corporais, desenvolvendo aquilo que Foucault chama de “anátomo-política do corpo humano”. Com isto visa-se não só adequar o corpo às novas formas de poder, mas visa-se também ampliar suas aptidões. Amplia-se, assim, de forma espetacular o domínio sobre a vida: o biopoder (FOUCAULT, 1988).

Embora essas imagens exagerem, e muito, alguns traços da modernidade e expressem uma visão bastante unilinear da mesma, não dá para não reconhecer a extraordinária contribuição dada por Foucault ao estudo das práticas e hábitos corporais nesta parte do mundo em que vivemos. Entretanto, é preciso reconhecer, também, que suas análises deixam muito poucas possibilidades para se refletir sobre “o tempo/ espaço do ser na Educação Física/Ciências dos Esportes”. Eu me explico.

A discussão de um tema como esse neste final de século, depende muito do que entendemos por modernidade. Várias são as versões que dela, hoje, se têm. Em obra recente dedicada ao tema, Alain Touraine desenvolve uma idéia muito interessante acerca das interpretações sobre o mundo moderno nos três últimos séculos (TOURAINÉ, 1997). O autor entende a modernidade como a tensão constante entre o sujeito e o sistema (ou entre o sujeito e a racionalidade instrumental), com uma crescente separação dos dois pólos. Para ele, grande parte das teorias que dominam o ocidente, até nossos dias, acabam identificando a modernidade apenas com um dos seus pólos, o da racionalidade instrumento, deixando-se pouco espaço para o mundo do sujeito ou da subjetividade. Este é o pólo que, para Touraine, melhor caracteriza a modernidade. Em várias passagens de sua obra, o referido autor define o mundo moderno como sendo aquele em que o sujeito resiste e luta contra todas as formas de dominação, opõe-se ao sistema e combate a racionalidade instrumental com doses, cada vez mais crescentes, de subjetividade (étnica, religiosa, de gênero, sexual e assim por diante). Em suma, a modernidade, para Touraine, só pode ser compreendida a partir dessa dualidade que lhe deu origem.

Se aceitarmos, com Touraine, essa visão de mundo moderno, poderemos dizer que Foucault abandonou a referida tensão para se concentrar na racionalidade instrumental. Não é por acaso que, em suas obra, o sujeito só é apreendido dentro de certos campos discursivos ou como resultado de tecnologias corporais.

Em todo caso, nossa crítica a esse tipo de visão é muito limitada, pois, como disse anteriormente, faltam-nos sínteses mais abrangentes, que articulem as técnicas corporais desenvolvidas por outras culturas e civilizações.

Entretanto, apesar dessas lacunas, parece-me que há algo que se repete, quando examinamos diferentes estudos que se debruçaram sobre o tema. Guardadas todas as especificidades sociais e culturais que caracterizam as sociedades estudadas, tenho a sensação de que, ao definirem os limites e as possibilidades da realidade corporal de cada membro, as técnicas corporais estariam controlando, também, os limites e as possibilidades do corpo social. É dentro deste quadro que, a meu ver, a dialética entre o eu e o mim, o eu e o outro, o “nós” o “eles”, tece sua trama, cria linguagens e estabelece redes de sociabilidade.

Penso que o tempo/espaço do ser circunscreve-se nessa dialética que perpassa as práticas sociais; nelas imprimindo uma dualidade constante, marcando processos que, em algumas sociedades, são chamados de “civilizadoras” e, em outras, de culturais. Processos esses que, incidindo sobretudo nas gerações mais novas, garante-lhes a passagem, por vezes dolorosa e dramática, do estado da natureza para o mundo da cultura.

Obras clássica, como as de Nietzsche e as de Freud, muito nos esclareceram quanto aos mecanismos que garantiram o “sucesso” da referida ação civilizadora.<sup>(1)</sup> Esta só pode enraizar-se no espírito humano, porque foi (e continua sendo) interiorizada pelos próprios indivíduos. Há, portanto, uma forte mudança no auto-controle individual; este se autonomiza, por meio do “pensamento racional” e de “consciência moral”. Para funcionar, depende cada vez menos dos agentes externos, é o próprio indivíduo que se auto-disciplina.

Nos parece que essa visão auto-disciplinadora do corpo tem levado alguns autores a interpretar as técnicas corporais como sendo as responsáveis pela mutilação do sujeito, que valorizam a racionalidade em detrimento de outras dimensões mais criativas, mais emotivas. Mas é falso crer que os indivíduos internalizam as normas sociais apenas por mediação das técnicas corporais. ALVES, estudando o “corpo lúdico” dos índios Maxakali, mostra o quanto dessas regras são aprendidas ludicamente, com risos e descontração. As próprias habilidades técnicas que dão aos jovens uma destreza admirável, não mutilam nem assujeitam o corpo daqueles adolescentes. Ao contrário, elas incorporam o universo de ludicidade do grupo (ALVES, op. cit.).

Não vejo o porquê tratar as técnicas corporais apenas através de uma perspectiva sombria, ou seja, concebendo-as como meras produtoras de um corpo disciplinado e assujeitado. Por que não poderiam elas produzir, também, a autonomia? Elas são meios e não fins. Parece-me que seria impossível eliminá-las de nosso cotidiano. Seria o mesmo que condenar as novas gerações a serem apenas reprodutoras de gestos e movimentos tradicionalmente aprendidos.

Não vejo também porque obscurecer a dimensão da individualidade em um século, no qual as grandes conquistas sociais foram marcadas por uma formidável aparição do “eu” na cena política. Com essa nova imagem do “eu”, pudemos aceder novo estatuto da corporeidade. O direito dos indivíduos de poderem dispor de seu próprio corpo não é, de forma alguma, um fato banal. Dentre as diferentes dimensões dos sujeitos sócio-culturais, a corporeidade aparece em primeiro plano, pois é, por meio dela, que o sujeito se insere e se relaciona com o mundo (ASSUNÇÃO, 1996), ou como nos diria Merleau-Ponty, é enquanto corpo que o sujeito ocupa tempo/espaço no mundo (MERLEAU-PONTY, 1994).

Em suma, é esse corpo que atribui sentido e significados intersubjetivamente ao mundo, em interação com outros corpos. Muitos dos significados produzidos nesses encontros, não estavam dados, mas foram construídos historicamente. Vários movimentos culturais formataram novas imagens do “eu”, dando-se destaque a uma importante dimensão da temperalidade dos sujeitos: aquela que se efetua na sua biografia pessoal, na sua trajetória de vida. É lamentável que muitos só vejam nesta dimensão espaço-temporal do sujeito a realização de um ego-narcisismo.

## BIBLIOGRAFIA

ALVES, V. de F. N. O corpo lúdico Maxakali: desvelando os segredos de um “programa de índio”. Belo Horizonte: FaE/UFMG, dissertação, 1999.

ASSUNÇÃO, I. T. O professor como sujeito sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.) Os Múltiplos Olhares sobre a educação e a cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

BECH, U. Risk Society. London: Sage, 1992.

(1) Refiro-me à Genealogia da Moral de Nietzsche e ao Mal-Estar da Civilização de Freud.

- BRUHNS, H. T. O corpo parceiro e corpo adversário. *Campinas, Papyrus, 1993.*
- CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. *Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.*
- CLASTRES, P. A sociedade contra o Estado. *Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.*
- CUTI e CORREIA LEITE ...E Disse o Velho Militante. *São Paulo: Secretaria de Cultura, 1992.*
- DAOLIO, J. Da cultura do Corpo. *Campinas: Papyrus, 1995.*
- DIECKER, J. e MERINGER, J. A corrida de toras no sistema cultural dos índios brasileiros Canela, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Ijuí, v. 15, n° 2, p. 166-180, jan/1994.*
- DONOHUE, J. J. Training halls of the Japanese tradition: A sybolic analysis of budo dojo in New York. *Anthropos, (85): 55-63, 1990.*
- DONOHUE, J. J. Wanior dream. *The martial arts and the american imagination. London: Bergin & Garvey, 1994.*
- DRAEGER, D. F. Hophology: The case of Japanese martial culture and combative system. In: *SALTER, M. A. (Ed.). Play: anthropological perspectives, p. 69-82, West Point, New York: Seisure Press, 1977.*
- DUDA, J. L. Goals: a social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In: *SINGER, R. N. et. Al. Handbook of Research on Sport Psychology, p. 421-436, New York: MaCmillan, 1993.*
- ELIAS, N. O Processo Civilizador, Vol. 1, *Rio de Janeiro: Zahar, 1994.*
- FERREIRA, M. L. O Retrato de Si. In: *LEAL, O. F. (org.) Corpo e Significado. Ensaios de Antropologia Social. Porto Alegre: UFRGS, 1995.*
- FONTANELLA, F. C. O corpo no Limiar da Subjetividade. *Piracicaba: UNIMEP, 1995.*
- FOUCAULT, M. *Tecnologies of the self. In: McARTIN, L. H. et. Al. Technologies of the Self. Lomdon: Tavistok, 1988.*
- GIDDENS, A. A Constituição da Sociedade. *São Paulo: Martins Fontes, 1989.*
- GONÇALVES, L. A. O. e SILVA, P. B. G. e. O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. *Belo Horizonte: Autêntica, 1998.*
- GOODGER, J. *Ritual Solidarity and Sport. Acta Sociologica, 3(29) 219-224, 1986.*
- HAMADA, H. T. Spirit of Japanese classical Martial Arts: *Historical and Philosophical Perspectives. Boston: Kendal/Hunt, 1990.*
- MAUSS, M. Sociologia e Antropologia. *São Paulo: EPV/EDUSP, 1974, vol 2, p. 209-233.*
- McAULEY, E. *State Anxiety: antecedent or result of sport performance, Journal of Sport Behavior, 8 (2); 71-77, 1984.*
- MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. *São Paulo: Martins Fontes, 1994.*
- MORAIS, J. F. R. de. *Corpo e Contemporaneidade. In: de MARCO, A. (org.) Pensando a educação motora. Campinas: Papyrus, 1995.*
- POLIAKOFF, M. *Combat Sports in the ancient word: competition, violence and culture, New Haven: Yale University Press, 1987.*
- SANTINI, S. A biomecânica entre a vida e a máquina. *Um acesso filosófico. Ijuí: UNIJUI, 1996.*
- SANTINI'S. *Diversidade cultural e lazer: exclusões e marginalidades. In: WERNECK, C. L. G. (org.) Encontro Nacional de Recreação e Lazer. Coletânea. Belo Horizonte: UFMG/EEF/CELAR, 1997.*
- TOURAINE, A. *Crítica da Modernidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.*
- TURNBULL, S. R. *The Samurai: a military history, New York: Macmilan, 1979.*
- VAZ, L. G. V. *A corrida entre os índios Canela: contribuições à história da educação física maranhense. In: SILVA, J. E. F. de S. (org.). Esporte como identidade cultural. Coletânea, Brasília: Indesp, 1996.*
- WHALEN, S. et. Al. *Talented teenagers: the roots of success and failure. Toronto: Cambridge University Press, 1993.*
- WEDMEYER, W. N. et. Al. *Group Cohesion in sport and exercise. In: SINGER, R. N. et. Al. (Eds). Handbook of research in sport psychology, p. 647-671, New York: Macmilan, 1993.*



## DO CULTO A PERFORMANCE: ESPORTE, CORPO E RENDIMENTO

Alexandre Fernandez Vaz<sup>1</sup>

### Dois “passatempos”

Um dos passatempos prediletos da mídia esportiva, principalmente em tempos de Jogos Olímpicos, é especular sobre os limites humanos nos esportes. Frequentemente se pergunta aos “cientistas do esporte” quais marcas ainda seriam possíveis de ser alcançadas pelos atletas, e se comparam estas previsões com aquelas feitas em tempos anteriores. Não raro as antigas previsões já foram ultrapassadas em muito pelos resultados que naqueles momentos são recordes mundiais nas diferentes modalidades.

Normalmente as perguntas têm como objeto principal as modalidades individuais, onde as provas do atletismo têm lugar destacado. Talvez esta modalidade seja privilegiada em relação a outras também individuais como a natação e o ciclismo porque ao contrário dessas realiza suas atividades com menor dependência de implementação. Nela o que importa é a luta de cada atleta contra o tempo e o espaço, representada sobretudo nas corridas, saltos e arremessos. Interessante é notar que as marcas não são pensadas apenas como limites do esporte, mas como fronteiras a serem alcançadas - e principalmente superadas - pela *humanidade*. Nesse sentido as marcas esportivas são vistas como realização particular de uma universalidade, da espécie humana sintetizada na figura individual do recordista, portador do rendimento máximo.

Ainda que sempre se destaque a evolução dos equipamentos na melhora dos resultados esportivos, o que parece interessar é o caráter ilimitado atribuído às performances humanas, o que conta são as exigências de superação do corpo. Em outras palavras, que os limites biológicos já não existem, já que se trata de tentar “garantir” a realização do sonho de um progresso sem limites, frente ao qual as fronteiras só existem para serem derrubadas. Vale dizer que para essa noção de progresso infinito, em que os limites são apenas desafios e metas a serem conquistados, o corpo parece ser uma das últimas fronteiras que ainda não todo conquistadas.

Conquistar o outro - seja ele o próprio Eu cindido, a natureza que lhe é externa ou um *alter* que lhe traz reconhecimento, todos tornados objetos -, como se fora uma fronteira, parece ser ainda hoje um imperativo entre nós, um impulso que nos autoriza o senhorio, a tirania, a pilhagem e a destruição. Esse mesmo processo, imemorial, sustenta o domínio do corpo, requisito básico para sua potencialização máxima, e que encontra no esporte uma de suas privilegiadas formas de realização.

Outro dos passatempos preferidos da mídia é comparar as performances, os rendimentos, de homens e mulheres, especificamente o delas com o deles, que é utilizado como paradigma por ser, via de regra, “superior”. Como as mulheres tem continuamente aumentado sua participação nos esportes “masculinos”, ainda que o inverso não seja verdadeiro, novamente fica um convite a comparação não só das performances, mas da evolução das mulheres nas diferentes modalidades. Esta evolução é considerada rápida, considerando que entraram definitivamente no esporte de competição há relativamente pouco tempo, e especula-se muito se elas poderiam superar as marcas masculinas, já que os homens levaram mais tempo para alcançar os mesmos resultados já superados por elas.

Duas pontuações devem ser feitas. A primeira é que quando as mulheres entram de fato no mundo do esporte competitivo, a ciência e tecnologia aplicadas ao esporte que lhes é disponível já se encontra em estado bastante avançado, devido justamente ao investimento nos resultados esportivos dos homens. A segunda é que parece que foi-se pouco a pouco perdendo os cuidados que se tinha com o corpo feminino, considerado durante muito tempo mais frágil que o do homem, e portanto menos apto a certas atividades. Poderíamos citar o exemplo do salto triplo, recentemente incorporado aos programas competitivos femininos, e que se aceitava ser inadequado para mulheres devido aos supostos malefícios ao aparelho reprodutor. Folclóricas ou “científicas”, estas e outras assertivas sustentaram durante muito tempo o espaço

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina; Doutorando em Ciências Humanas na Universidade de Hannover, Alemanha, onde é bolsista da CAPES.

mais reduzido da mulher nos esportes competitivos. O corpo feminino, visto agora como tão competitivo quanto o masculino é, também no esporte, *desencantado*. Talvez esse processo não tenha caráter tão emancipador quanto a princípio parece.

Uma segunda versão desse último passatempo é a comparação entre negros e brancos, e aí se faz toda sorte de especulações, se para a alta performance em alguns esportes os negros seriam incapazes, ou se para o rendimento em outros seriam mais dotados. A comparação dos homens brancos com os homens negros e com as mulheres em geral parece ter uma afinidade muito grande com o estabelecimento de uma hierarquia biológica, “imposta pela natureza”, de maneira que o domínio dos primeiros sobre os segundos e as terceiras possa ser justificado e legitimado. A “inferioridade natural” de alguns convida ao domínio e a tirania por parte de outros, seja ela representada pela força física ou pela subordinação dessa às capacidades intelectuais.

Importa destacar por hora que o esporte representa uma vanguarda do caráter performance e rendimento presente de forma marcante do tempo presente, e que ele está vinculado fortemente à idéia de *progresso*, um mote central da sociedade moderna. Mais que isso, que o progresso encontra um de seus privilegiados espaços de realização no corpo, seja de homens, seja de mulheres. Vou tentar trabalhar essas idéias um pouco mais de perto.

### O Corpo e seu “Progresso”

Embora uma nova descoberta no campo da medicina ou da pesquisa espacial seja sempre anunciada acompanhada de alguma expressão que a designe como sendo mais uma marca do “progresso da humanidade”, parece que a própria idéia de progresso deve hoje ser colocada em questão. O mundo contemporâneo e a história mais recente são generosos em exemplos onde progresso e barbárie estiveram ou ainda estão fortemente interligados. Desta forma, só faz sentido se pensar em progresso se ao mesmo tempo se lhe verifica o potencial e a realização da *regressão*, algo que lhe é intrínseco e irrenunciável.

O *entrelaçamento entre progresso e barbárie é uma marca da civilização ocidental, sustentada pelo extremo domínio da natureza, pela transformação desta em objeto de conhecimento e controle. De condição básica para nossa sobrevivência, o domínio da natureza passa a ser expressão de nosso senhorio, não só da passagem do mito à racionalidade calculadora, mas do desenvolvimento mesmo de uma racionalidade mítica. Nas palavras de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, “O que os seres humanos querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos próprios seres humanos.”*<sup>2</sup>

Ao promover o desencanto do mundo, o Esclarecimento torna também o corpo humano, nossa natureza interna, objeto a ser conhecido, controlado e potencializado. Na vitimização do corpo a civilização encontra um de seus mais fortes pilares de sustentação.

Se o processo de domínio da natureza, e dentro dela o do corpo, tem origem imemorial, seu esquadramento científico tem origem no que chamamos modernidade. É tipicamente moderno o nascimento da anatomia e da fisiologia, assim como também o são o surgimento do balé e dos jardins projetados geometricamente. Na modernidade a natureza e o corpo tornam-se não só objeto de conhecimento, mas sobretudo potencializam-se como produtivos. A ciência e a tecnologia são os principais vetores desse processo, essencialmente sustentado na idéia e no desejo de *progresso*.

No tempo presente os processos de controle do corpo mediados pela ciência e pela tecnologia alcançam grande parte da experiência humana, e tornam-se veículos importantes de uma prática cada vez mais recorrente entre nós, o *culto a performance*. A performance e o rendimento do corpo se expressam de diferentes formas, em variados campos, mostrando um corpo cada vez mais capaz de derrubar fronteiras. Essas podem ser externas ao corpo, relacionadas ao espaço e ao tempo, ou internas a sua própria constituição, de onde temos um corpo mais magro, mais forte, com esse ou aquele músculo mais desenvolvido, conforme as conveniências e exigências de plantão.

<sup>2</sup> Cf. ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*. In: ADORNO, Theodor. *Gesammelte Schriften (GS)*, vol. 3. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1997 (1944/1947; citado daqui por diante como *DA*), citação na p. 20. Tradução brasileira de Guido Antonio de Almeida, *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985 (daqui por diante *DE*); citação (modificada) na p. 20.

O culto a performance é fundamental para a idéia de progresso também porque biologicamente nosso corpo quase nada se altera ao longo das gerações. Isso exige que fiquem registradas as performances alcançadas, que se acumule uma série de técnicas corporais cada vez mais eficazes, potencializadoras de desempenhos individuais que representarão, na memória coletiva, a ilusão do “progresso da humanidade”.

Dois dos campos de realização mais eficazes e visíveis do progresso do corpo são as dietas e o esporte. Ambos trabalham com a idéia de corpos idealizados, que em suas metáforas maquinais se assemelham, não por acaso, às imagens da fisiologia do trabalho do século XIX.

*Há um sentido moralista tanto nas atividades físicas - fortemente vinculadas ao esporte - quanto nas dietas, que, combinados, fazem um par perfeito daquilo que as revistas de banca - e muitos “cientistas do esporte” - chamam de “qualidade de vida”. A própria conquista da saúde, cuja histeria mais visível é a guerra antitabagista, constitui-se como imperativo moral, de modo que tornou-se algo muito condenável, imoral e quase obsceno ser sedentário e obeso. A obscenidade não está mais no excesso representado pela produção de mercadorias, como denunciava Herbert Marcuse<sup>3</sup>, mas na falta de excesso de rendimento. É proibido morrer, é preciso viver a longevidade e permanecer jovem. A morte torna-se repugnante porque é o negativo do rendimento. A performance deve afastar a idéia de que o corpo é perecível, que morrerá um dia. A própria existência biológica e social torna-se desempenho na luta contra a degeneração, com parâmetros a serem considerados, metas a serem alcançadas.*

Chegará o dia em que as companhias de seguro processarão os presumíveis causadores da obesidade, do sedentarismo, assim como já fazem com os fabricantes de cigarro.

Pessoalmente não deixo de acreditar que a obesidade, o sedentarismo e o fumo possam fazer muito mal à saúde das pessoas. Considero apenas que há uma fetichização dos parâmetros considerados ideais para a saúde, que assumem um caráter moralista, ampliando também nessa esfera os procedimentos de domínio irracionalmente racionais sobre o corpo.

Como foi dito, esporte é um campo privilegiado de realização da idéia de progresso. A fé no avanço infinito das marcas - expressa em sentenças do tipo “recordes são para ser quebrados” - é uma prerrogativa irrenunciável para o esporte de rendimento, de forma que a procura pelo rendimento máximo é, indiscutivelmente, um de seus principais vetores. Um corpo treinado deve estar em constante aperfeiçoamento, progredir no sentido de encontrar o seu destino, um nível maior de performance, onde fará pouco sentido mencionar um “limite biológico”. Para isso deve dispor, para além da parafernália tecnológica, de uma metodologia que o torne mais eficaz. Ela é, como todos sabemos, aquilo que conhecemos como teoria (ou teorias) do treinamento desportivo. O culto a performance, característico da nossa sociedade, radica aí uma das formas de sua realização.

## Sujeito, Objeto, Maquinaria

São extensas as raízes que sustentam a possibilidade do corpo ter rendimento, apresentar performance. A principal delas talvez seja a separação radical entre sujeito e objeto, princípio dos modelos tradicionais de ciência, das filosofias do sujeito, do cristianismo. Pedra angular, portanto, da nossa civilização.

*É preciso que haja um espírito que comanda, e uma matéria - o corpo vivo desqualificado e tornado morto - a ser reificada, comandada, operacionalizada: “[...] só a cultura que conhece o corpo como coisa que se pode possuir; foi só nela que ele se distinguiu do espírito, quintessência do poder e do comando, como objeto, coisa morta, ‘corpus’. Com o auto-rebaixamento do ser humano ao corpus, a natureza se vingou do fato de que o ser humano a rebaixou a um objeto de dominação, de matéria bruta.”<sup>4</sup> Problemático é que ao considerarmos nosso corpo como coisa, somos sujeito e objeto ao mesmo tempo, ou dito de outra forma, vítimas e algozes simultaneamente. Natureza reificada significa ser humano alienado, já que aquilo que o sujeito afasta de si é parte dele mesmo, sua própria vitalidade.*

<sup>3</sup>Cf. MARCUSE, Herbert. *Versuch über die Befreiung*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1969, especialmente p. 21 e ss. (Tradução do original em inglês para o alemão de Helmut Heinecke e Alfred Schmidt).

<sup>4</sup>DA, p. 266;DE, p. 217 (tradução ligeiramente modificada)

Da separação entre sujeito e objeto deriva a possibilidade de considerar o corpo um maquinismo. Só um corpo “afastado” do próprio sujeito, considerado objeto, pode ser observado como uma máquina. O uso da metáfora da máquina para entender o corpo corresponde a um tipo de pensamento que tem a ver com a ciência tradicional, com as formas fundadoras de se compreender o corpo na modernidade. Trata-se não de um acaso mas de uma imagem que encontrará uma realização bastante plena nos dias de hoje. A imagem da máquina sustenta e reforça a idéia de rendimento.

As idéias de rendimento e performance não são, como se sabe, exclusivas do mundo dos esportes, ainda que nele encontrem um de seus espaços privilegiados de realização. Talvez isso aconteça porque no esporte tudo é passível de mensuração, o que facilita, e mesmo propicia, a comparação, sem a qual a idéia de rendimento se tornaria inócua.

A idéia de um rendimento cada vez mais alto no esporte é acompanhada pela preocupação com uma precisão cada vez maior na análise, traduzida, via de regra, em linguagem matemática, em números que possam comparar grandezas em sua possível equivalência. Lembre-se que o esporte deu forte impulso ao desenvolvimento de equipamentos cada vez mais sofisticados de medição do tempo. Mais uma vez não se pode dizer que esta é uma tendência presente apenas no esporte, mas não se pode deixar de notar que ele aparece como, por assim dizer, uma vanguarda de um tipo de sociedade cujo *Leitmotiv* é fortemente vinculado com a idéia de rendimento.

Como sabemos, o esporte é um fenômeno bastante complexo. Um dos maiores, mais agudos e refinados críticos da cultura do nosso século, Theodor Adorno, viu nele, por exemplo, um caráter masoquista, um impulso à violência, a obediência e ao sofrimento.<sup>5</sup> Para além disso, Adorno retoma, ao inverso, uma idéia cara a muitos ideólogos do esporte, de que ele aproximaria os seres humanos da natureza, de que ele seria, por assim dizer, restaurativo de uma unidade perdida pela sociedade industrial. “Poder-se-ia afirmar que o esporte moderno pretende restituir ao corpo uma parte das funções que lhe foram retiradas pelas máquinas. Mas o esporte pretende treinar os seres humanos da maneira mais impiedosa possível, para colocá-los a serviço das máquinas. Ele acaba por assimilar o próprio corpo à máquina.”<sup>6</sup>

De uma certa forma poderíamos dizer que não se trata simplesmente de assemelhar o corpo à maquinaria, mas de transformar o próprio corpo em máquina, de forma que não se possa mais perceber a distinção entre ambos. Se é verdade que a lei do **menor** esforço exige que se deva desenvolver máquinas para acelerar<sup>7</sup>, a maquinização do corpo se coloca então como estrutura que sustenta, justamente, a idéia de que deve-se acelerar cada vez mais: deve-se, no esporte, fazer o **maior** esforço, desde que ele signifique o maior rendimento. Fala-se, no mundo dos esportes, que uma “melhor” técnica serve para diminuir o esforço, mas na verdade seu objetivo é apenas aumentar o rendimento.

Se é verdade que o corpo no treinamento tem de ser visto como objeto operacionalizável - fato aliás que os próprios atletas facilmente reconhecem, ao dizerem que “treinar é entregar o corpo” -, as metáforas que o comparam a algum aparato maquinal são várias, desde a máquina a vapor até o relógio<sup>8</sup>. Se ele é uma máquina, é porque ela pode ser posta em funcionamento, ou desligada, pode estragar e ter suas peças trocadas. As próteses e transplantes indicam esse olhar. Os eventos esportivos em cadeiras de roda são uma imagem que antecipa, que realiza o que poderá ainda ocorrer no esporte de rendimento, se é que já não ocorre: a substituição de um órgão ou membro por outro artificial, potencialmente melhor, eletrônico, um cyber braço, perna ou coração mais preciso, melhor controlável. O uso de substâncias químicas para melhoria da performance é outro produto dessa lógica.

Destaque-se que uma “consciência mecânica do corpo” foi essencial não só para o desenvolvimento do esporte, mas de um pensamento de tipo esportivo<sup>9</sup>, de uma sociedade esportivizada.

<sup>5</sup> Destaque-se no entanto que Adorno também tenha creditado ao esporte uma certa ambigüidade, e por isso um possível caráter emancipador, vinculado a valores como o respeito e o reconhecimento dos limites, próprios e dos outros. Essa ambigüidade, presente aliás também na própria obra de Adorno, expressa, no fundo, a esperança de que há de haver na vida humana resquícios que destoem daquilo que se chamou *mundo administrado*.

<sup>6</sup> ADORNO, Theodor W. *Veblens Angriff auf die Kultur*. (1941) *GS*, 10-1, p. 79-80. Cito da tradução brasileira, de Jorge Almeida.

<sup>7</sup> Cf. VIRILIO, Paul. Os motores da história (entrevista concedida a Denise Bernuzzi de Sant’Anna e Hermetes Reis de Araújo - também tradutor). In: de ARAÚJO, Hermetes Reis (org.). *Tecnociência e Cultura: ensaios sobre o tempo presente*. São Paulo, Estação Liberdade, 1998, p. 136.

<sup>8</sup> Cf. TAMBOER, Jan. *Philosophie der Bewegungswissenschaft*. Butbach e Griedel, Afra, 1994, p. 27 e seg. (tradução do holandês para o alemão por Michael Lockmann e Andreas Heinrich Trebels). Ver também RABINBACH, Anson. *The Human Motor: Energy, Fatigue, and the Origins of Modernity*. Berkley/Los Angeles, University of California, 1992.

<sup>9</sup> Cf. COURTINE, Jean-Jacques. Os Stakhanovistas do Narcisismo: Body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In: SANT’ANNA, Denise Bernuzzi (org.). *Políticas do Corpo: Elementos para uma História das Práticas Corporais*. São Paulo, Estação Liberdade, 1995. (Tradução do francês por Mariluce Moura), especificamente p. 93.

A indústria de máquinas e instrumentos utilizados para a melhoria da performance esportiva é muito forte, assim como é, especificamente, a dos aparelhos para a melhoria da condição física. Mas todo esse maquinário só faz sentido se o próprio corpo for observado como máquina. O instrumento já não é um prolongamento do corpo, nem mesmo um apêndice da máquina. Corpo e máquina confundem-se, assemelham-se, igualam-se. Não só quando em estado patológico o corpo será visto como máquina, como se lê nas *Minima Moralia*<sup>10</sup>, mas o como maquinaria ele sempre estará doente.

Talvez seja essa uma das chaves para entender o esporte moderno em algumas de suas manifestações mais visíveis, mais proeminentes. Refiro-me aqui a relação do esporte com a violência contra o próprio corpo, e ainda ao treinamento desportivo e, dentro dele, ao uso do doping.

## Corpos Treinados

*"[...] na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isso se vincula ao 'véu tecnológico'. Os seres humanos inclinam-se a considerar a técnica como algo em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço humano. Os meios - e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana - são fetichizados, porque os fins - uma vida humana digna - encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas."*<sup>11</sup>

*(Theodor W. Adorno, 1965)*

Vou voltar a insistir ainda um pouco em destacar uma certa interpretação da ciência e da tecnologia, sínteses do progresso e consideradas, via de regra, como sendo positivas. De antemão quero deixar claro que não considero a tecnologia neutra, que não são apenas uma questão de opção política ou de "mau uso" os seus possíveis efeitos danosos para a humanidade. Quero insistir na idéia esboçada acima, de que o progresso deve ser considerado em sua ambigüidade e em suas contradições, em seu caráter indissociável da barbárie. A história do progresso é aquela dos "vencedores", e de minha parte prefiro lembrar que há também vencidos nesse processo, e que portanto a história deve ser contada também pelo seu avesso. "Nunca houve um documento de cultura que também não o fosse ao mesmo tempo de barbárie. E como ele próprio não está isento de barbárie, não o é, tampouco, seu processo de transmissão."<sup>12</sup>

Talvez não seja excessivo repetir essa ponderação, uma vez que parece que vivemos o reino da fetichização da técnica, com a qual, aliás, o esporte guarda forte afinidade.

## Uma Sociedade Laboratorial

Uma das críticas mais comuns que fazemos às ciências naturais é de que seria absurdo transferir conhecimentos desenvolvidos em um laboratório, numa situação experimental, para a vida mais ampla em sociedade, cotidiana e cheia de nuances dificilmente controláveis. Dizemos que estas pesquisas reduzem as pessoas à cobaias e outros animais capazes de reagir por reflexo, mas sem reflexão. Gostaria de colocar estas críticas em questão, pensar seu conteúdo por um outro ângulo, que talvez pareça anacrônico, mas que representa um exercício que me parece fundamental, o de pensar *contra* o espírito do mundo.

Gostaria de refletir sobre a hipótese de que a equiparação do corpo a maquinaria não corresponde à instituição de uma grande sociedade *laboratorial*.

O primeiro passo é dado quando as pessoas tornam-se coisas e estas ganham vida própria. Ao coisificarem-se, os seres humanos procuram tornar também os outros iguais a coisas. Daí a "legitimidade" de sermos vistos como máquinas ou animais de laboratório, cuja especificidade é, por sua vez, desqualificada ao serem transformados em exemplares. Os seres humanos, assim como os animais de laboratório, tornam-se fungíveis, da mesma forma como já o eram na magia.

<sup>10</sup> ADORNO, Theodor W. *Minima Moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. GS, vol. 4, p. 60.

<sup>11</sup> ADORNO, Theodor. *Educação após Auschwitz (EA)*. In: \_\_\_\_ *Educação e Emancipação*. São Paulo/Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995. (Tradução de Wolfgang Leo Maar), especificamente p. 132-133.

<sup>12</sup> BENJAMIN, Walter. *Über den Begriff der Geschichte*. In: \_\_\_\_ *Illuminationen (Ausgewählte Schriften 1)*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1977, p. 254.

Dizemos que os seres humanos distinguem-se dos animais justamente pelo fato de serem racionais. Apesar disso esses são por nós utilizados como exemplares em pesquisas experimentais. O paradoxo revela-se pelo seu avesso: de fato as conclusões extraídas das pesquisas experimentais talvez se apliquem menos aos animais, que em seu meio ambiente vivem de maneira a não simplesmente expressarem seu pavor irracional, seu instinto de fuga. Ao contrário, aos seres humanos fica demonstrado, pela própria relação que estabelecem com os exemplares - sejam eles outros humanos, sejam eles outros animais - em que medida suas vidas funcionam “[...] voluntariamente de maneira tão mecânica, cega e automática como as convulsões da vítima encadeada, das quais se utiliza o especialista.”<sup>13</sup> Não por acaso a tortura pode ser entendida como uma forma acelerada e controlada de adaptação ao coletivismo<sup>14</sup>. Lembre-se ainda que a tortura é muitas vezes uma prática de absoluto controle, com objetivos muito específicos, tarefa para especialistas. Lembre-se também que uma das importantes figuras para sua aplicação é justamente o médico, não por acaso um especialista em corpos mortos, personagem importante também no esporte, onde auxilia sobremaneira na tarefa de colocar os atletas em “condições de jogo”.

Esse grande laboratório social que tem o corpo humano como objeto, e que encontra no esporte um de seus espaços privilegiados de realização, também se configura em outras esferas. A sociedade moderna e suas estruturas urbanas eliminam o espaço, encolhem o tempo, até transformá-lo em um tempo mundial, desqualificado<sup>15</sup>. Os sentidos são treinados para responder aos estímulos da cidade. Nesse sentido não mais reflexão ou memória e história, mas reflexos, como num videogame. Em linguagem benjaminiana, não há mais *Erfahrung* (Experiência), mas apenas *Erlebnis* (Vivência)<sup>16</sup>. Por isso o homem na multidão de Poe se espanta quando sai às ruas de Londres<sup>17</sup>. Por isso a história moderna teria sido, segundo Virilio, organizada pelos motores.<sup>18</sup>

Se o corpo é transformado em objeto a ser conhecido e dominado, potencializado para que tenha rendimento sob os desígnios de um maquinismo que vai mimetizar, é porque a própria consciência também está mutilada. O corpo desqualificado como matéria a ser dominada, corresponde também uma consciência coisificada, que “[...] se defende em relação a qualquer vir-a-ser frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo.”<sup>19</sup> Onde a consciência é mutilada, as relações com o corpo tornam-se propícias a violência, como uma vingança a tudo aquilo que é vivo, mesmo quando isso aparece como louvação.<sup>20</sup> Paradoxal é que esse ódio contra o corpo, irracional na raiz, realize-se, muitas vezes, como tecnicamente racional, como é o caso das teorias do treinamento desportivo.

Digno de destaque é também o fato de que esse tipo de relação com o corpo está fortemente radicado na escola, e na educação esportiva que ela tradicionalmente promove. Frequentemente se diz que a prática esportiva ajuda as pessoas a se tornarem corajosas, a superarem a dor, a serem disciplinadas, a formar um “melhor caráter”. Os manuais de treinamento do socialismo real, assim como os castigos corporais, ainda hoje muito presentes na escola, reforçam essa idéia.

Aprender a ser bastante duro consigo mesmo, para que se possa ser com os outros, significa tornar-se, na verdade, indiferente a dor em geral. Significa que nosso comportamento em relação a vida, incluindo a dos outros seres humanos, torna-se indiferente ao sofrimento<sup>21</sup>. Não é possível obrigar as pessoas a amarem, o que por si seria uma traição a qualquer forma de amor<sup>22</sup>, mas é urgente que cada um tenha a possibilidade e a chance de amar. Ao mesmo tempo, é preciso ter tanto medo quanto a realidade merece, escreve Adorno - ao contrário do que pregam as ideologias esportivas -, e não reprimi-lo, para que seus efeitos negativos sejam trabalhados, desreprimidos.

<sup>13</sup> DA, p. 283, DE, p. 229.

<sup>14</sup> EA, p. 130.

<sup>15</sup> Cf. VIRILIO, Paul, *op. cit.*, p. 127-147.

<sup>16</sup> Cf. Entre outros BENJAMIN, Walter. *Erfahrung und Armut*. In: \_\_\_\_ *Iluminationen...*, *op. cit.*, p. 291-296.

<sup>17</sup> Cf. POE, Edgar Allan. *O homem da multidão*. Porto Alegre, Paraula, 1993.

<sup>18</sup> Cf. VIRILIO, Paul, *op. Cit.*, p. 127-129.

<sup>19</sup> EA, p. 132

<sup>20</sup> DA, p. 268; EA, p. 126-127.

<sup>21</sup> EA, p. 128-129.

<sup>22</sup> EA, p. 135-136.

## Experimentos Corporais

Curioso é que se vivemos em uma espécie de laboratório, onde as engrenagens e técnicas em grande parte controlam e determinam nosso comportamento e nossas reações, o próprio corpo também é, de várias formas utilizado como laboratório de experimentação. Refiro-me aqui nem tanto às experimentações estéticas que no corpo encontram sua maior expressão. Destaco principalmente à idéia de que o corpo como matéria desqualificada e/ou como maquinaria, ganha uma nova produtividade, “requalifica-se” em outro nível, vinculado a idéia de que já não há mais limites biológicos, que ele não é mais a última fronteira. Aquilo que era “apenas” o desejo de dominar completamente a natureza, e por meio dela os outros seres humanos tornados mera naturalidade, encontra finalmente seu destino no manejo a que o corpo é submetido.

Podemos encontrar vários exemplos de como isso acontece, e talvez seja o caso de citar, outra vez, alguns deles, como as próteses de diferentes tipos ou transplantes de órgãos, os conhecimentos relacionados às dietas e aos diversos treinamentos corporais, ou ainda o uso de drogas químicas ou “técnicas”. Estas últimas teriam como novidade o fato de serem capazes de rivalizar com as primeiras sem que necessariamente os efeitos fisiológicos daquelas se façam notar. Refiro-me aqui a “colonização do corpo” por pequenos órgãos sintéticos<sup>23</sup>

### Aceleração fisiológica: notas sobre o doping

O esporte é uma das mais importantes formas contemporâneas de organizar a corporeidade, e tem forte correspondência com outros discursos e técnicas a respeito do corpo. Pertence a ele o treinamento desportivo, um conjunto de conhecimentos e técnicas que pretendem levar a um melhor desempenho. Esse processo exige uma série de pressupostos, ente eles a rígida separação entre sujeito e objeto, que por sua vez, problemáticamente, coincidem no mesmo ser humano. Daí a facilidade - e talvez *necessidade* - em se lançar mão das metáforas maquinais para explicar o corpo, seja na medicina, seja no esporte<sup>24</sup>. Se falamos em rendimento, performance e maquinização do corpo, lembramos, é claro, do uso do doping. Lembramos, também, que ele é proibido.

Se o corpo é uma máquina que deve funcionar de forma cada vez mais eficaz, podendo ser consertada ou trocada, completamente ou em algumas de suas peças, por que se costuma considerar ilícita a utilização de substâncias químicas para melhorar a performance?

O que quero dizer é que é pouco coerente que se exija de alguém uma relação com o próprio corpo que seja mediada por um conjunto de técnicas como as do treinamento desportivo e logo depois se diga a ela ou ele que não pode lançar mão de algum tipo de auxílio na forma de uma substância química. A própria vida já foi degradada em processo químico pela idéia de dominar, explorar e treinar o próprio corpo, transformar a própria vitalidade em objeto.

As drogas, se é que se pode delimitá-las com clareza, têm diferentes funções nas sociedades. O esporte trabalha com a idéia de universalidade, e muitas vezes encontra - e aniquila - diferenciações localizadas. Todo tipo de doping parece basear-se, nesse sentido, na idéia de que o organismo humano é um mecanismo complexo manipulável tecnicamente, e que os comportamentos e experiências humanas podem ser melhorados para além das aptidões tradicionais, tanto do ponto de vista físico quanto intelectual ou mesmo emocional. Esta intervenção é muitas vezes considerada terapêutica. Isso pode ser facilmente transferido para o esporte, sobretudo o de alta performance, e para seu treinamento, o que lhe dá, de certa forma, legitimidade.<sup>25</sup>

Se é lícito fazer uma cirurgia plástica para aumentar a beleza, por que não intervir cirúrgica ou quimicamente para aumentar a performance esportiva? Por que é contra a ética dos esportes? Esta mesma

<sup>23</sup> Cf. VIRILIO, Paul, *op. cit.*, p. 146-147.

<sup>24</sup> Trabalho essas idéias no texto *Treinar o Corpo, dominar a Natureza: notas para uma análise do esporte a partir do treinamento corporal*, a ser publicado brevemente no *Cadernos Cedex*, do Centro de Estudos Educação e sociedade da Universidade de Campinas.

<sup>25</sup> Cf. HOBBERMAN, John. *The Concept of Doping and the Future of Olympic Sport*. In: ALLISON, Lincoln (ed.). *Taking Sport Seriously*. Aachen, Meyer & Meyer, 1998, principalmente p. 38-41.

que tolera a violência contra o corpo, as agressões físicas e psicológicas dos treinamentos e competições? Ou por que é contra a "igualdade de chances", algo que, como todos sabemos, não passa de um formalismo fantasioso?

Não creio que haja qualquer sentido no combate ao doping se são mantidas as estruturas do esporte de rendimento. Considero incoerente e irracional a simultaneidade do louvor à alta performance no esporte e a condenação ao uso de substâncias químicas para alcançá-las. Creio ser preciso pensar por que cultuamos as altas performances esportivas, como "conquistas da humanidade". Gostaria de saber por que este culto nos é necessário. Desconfio que uma das respostas se localize em nossa afinidade com o domínio, com a violência e com a (auto) destruição.

Considero que o treinamento corporal vinculado à alta performance, e muitas vezes não só a ela, é uma forma de expressão do ódio ao corpo, da indiferença a dor. Como não se pode obrigar ninguém a amar, uma vez que o próprio princípio do amor seria na origem traído, resta-nos talvez viver no paradoxo. Da mesma forma não se pode obrigar ninguém a não destruir o próprio corpo. O problema é que, nesse caso, possivelmente tenhamos que reconhecer que, para nós, a vida humana nem sempre poderá ser defendida como valor supremo.

### Bibliografia Citada

- ADORNO, Theodor. *Educação após Auschwitz*. In: Educação e Emancipação. São Paulo/Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995. (Tradução de Wolfgang Leo Maar)
- \_\_\_\_\_. *Gesammelte Schriften (Obras Reunidas)*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1997. (Volumes 3, 4, 10-1; organização coordenada por Rolf TIEDEMANN)
- ADORNO, Theodor W. E HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985. (Tradução de Guido Antonio de Almeida)
- BENJAMIN, Walter. *Iluminationen (Ausgewählte Schriften I)*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1977.
- COURTINE, Jean-Jacques. *Os Stakhanovistas do Narcisismo: Body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo*. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi (org.). Políticas do Corpo: Elementos para uma História das Práticas Corporais. São Paulo, Estação Liberdade, 1995. (Tradução do francês por Mariluce Moura)
- HOBERMAN, John. *The Concept of Doping and the Future of Olympic Sport*. In: ALLISON, Lincoln (ed.). *Taking Sport Seriously*. Aachen, Meyer & Meyer, 1998.
- MARCUSE, Herbert. *Versuch über die Befreiung*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1969, especialmente p. 21 e ss. (Tradução do original em inglês para o alemão de Helmut Heinicke e Alfred Schmidt).
- POE, Edgar Allan. *O homem da multidão*. Porto Alegre, Paraula, 1993.
- RABINBACH, Anson. *The Human Motor: Energy, Fatigue, and the Origins of Modernity*. Berkley/Los Angeles, University of California, 1992.
- TAMBOER, Jan. *Philosophie der Bewegungswissenschaft*. Butbach e Griedel, Afra, 1994 (tradução do holandês para o alemão por Michael Lockmann e Andreas Heinrich Trebels).
- VAZ, Alexandre Fernandez. *Treinar o Corpo, dominar a Natureza: notas para uma análise do esporte a partir do treinamento corporal*. Cadernos Cedes (no prelo).
- VIRILIO, Paul. *Os motores da história (entrevista concedida a Denise Bernuzzi de Sant'Anna e Hermetes Reis de Araújo - também tradutor)*. In: de ARAÚJO, Hermetes Reis (org.). *Tecnociência e Cultura: ensaios sobre o tempo presente*. São Paulo, Estação Liberdade, 1998.

## ORIENTAÇÃO ESPECÍFICA DO TREINAMENTO DESPORTIVO E SEU LUGAR NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**Antonio Carlos Gomes, PhD**

Universidade Estadual de Londrina

Departamento de Desportos Individuais e Coletivos

O termo "treinamento desportivo" coincide em muito com a "preparação do desportista". A preparação do desportista é um processo do uso objetivado de todos os fatores (meios, métodos, condições), que permitem influenciar o desenvolvimento do mesmo, garantindo o grau adequado de sua prontidão para o sucesso desportivo. Dentro de um sistema complexo, a preparação de um desportista inclui:



- a) Treinamento desportivo;
- b) Competições (apenas quando estas servem como forma de preparação);
- c) Utilização dos fatores complementares de treinamento e competições, otimizando seus efeitos.

O treinamento desportivo é uma preparação para competições, o qual apresenta por si, um processo pedagogicamente organizado em forma de sistema de exercícios, objetivando o desenvolvimento do desportista.

O treinamento desportivo é constituído pelas seguintes partes: preparação física, técnica, tática, psicológica, etc.

O resultado desportivo depende do sistema de competição, incluindo uma série de competições oficiais e não oficiais que é uma forma específica de atividade desportiva. Esses fatores, mais o sistema de treinamento, o regime geral de vida, organizado em correspondência com as exigências da atividade desportiva, como: alimentação, meios e métodos de recuperação desportiva (massagem, sauna, fisioterapia, etc) e os fatores complementares auxiliam no aumento da capacidade desportiva.

A combinação de todos esses componentes unidos num sistema complexo, poderá garantir o resultado positivo na atividade desportiva. O efeito integral da preparação desportiva é determinado pelo termo "preparo" (habilidade).

Durante o processo da atividade desportiva a longo prazo (muitos anos), o nível de habilidade desportiva modifica-se. O papel principal, neste caso, é do treinamento sistematizado.

### **Papel do Treinamento Desportivo no Sistema da Educação Física**

O treinamento desportivo tem um papel significativo dentro da Educação Física. Neste sentido, o treinamento é nada mais que o processo especializado da Educação Física, aplicado à atividade desportiva. O treinamento de desportistas é uma parte orgânica do sistema geral da Educação Física, que realiza os ideais do desenvolvimento harmônico do ser humano.

É exatamente nisso que consiste a essência pedagógica e social do treinamento desportivo na escola. O esporte permite garantir o alto nível de desenvolvimento das capacidades físicas e aperfeiçoar as habilidades motoras. Por isso, o treinamento desportivo pode servir, de forma mais efetiva, na formação do processo da Educação Física.

O treinamento desportivo apresenta seus limites, por exemplo: faixa etária, estado de saúde e nível de preparação prévia do indivíduo. O esporte, na extensão da palavra, não deve ser usado nas etapas iniciais da Educação Física (período inicial do desenvolvimento motor). Antes de passar a uma especialização desportiva, o indivíduo deve vivenciar, de uma forma geral, a preparação multilateral, criando as condições adequadas para o esporte de competição.

As condições básicas para a prática do esporte competitivo dependem de alguns componentes elementares (tipos de exercícios desportivos adaptados à preparação inicial, formas primitivas do método de competições, etc).

Entre as várias modalidades desportivas existem as modalidades, como: patinação artística, ginástica e natação, cuja especialização precoce se justifica pela complexidade de ações motoras e pelas fases sensíveis de desenvolvimento, as quais ocorrem ainda na idade escolar.

Um dos problemas da preparação desportiva inicial é a seleção dos objetos da especialização, adequados às características individuais de um desportista. O período mais intenso para praticar o esporte coincide normalmente com o período da maturidade, quando as capacidades de adaptação funcionais atingem um nível consideravelmente alto. A duração geral do período acima mencionado se difere em conformidade com as características individuais, especificidade da modalidade desportiva escolhida para a especialização e formação de um treinamento de muitos anos.

Sendo assim, o treinamento desportivo ocupa um lugar diferente nas várias etapas do desenvolvimento motor. Na Educação Física obrigatória das escolas e outros estabelecimentos de ensino, o treinamento desportivo é regulamentado quanto ao conteúdo e tempo disponível durante o ano letivo. O programa unificado, o horário das aulas e etc, limitam o grau de aperfeiçoamento desportivo individualizado. No entanto, na atividade desportiva existe limitações na seleção do objeto de especialização o que corresponde às características (vocações) individuais do desportista; desperdício de tempo para as aulas sessões desportivas, o que é controlado levando em consideração o tempo livre do jovem.

### Meios e Métodos do Treinamento Desportivo.

O complexo básico dos meios do treinamento desportivo é constituído pelos exercícios físicos, formados em conformidade com os êxitos desportivos. Os meios de treinamento do desportista podem ser subdivididos em exercícios competitivos e exercícios preparatórios gerais.

Exercícios competitivos: são as ações integrais que servem de meio para a competição desportiva e se realizam nas condições e regras das competições referentes à modalidade selecionada.

A noção de "exercício competitivo" é idêntica, nesse sentido, à noção de "modalidade de esporte". A tabela 01 apresenta os principais exercícios deste tipo.

Do ponto de vista metodológico deverão ser bem distinguidos os exercícios propriamente competitivos e suas formas de treinamento. Os primeiros se realizam nas condições reais da competição desportiva; os demais exercícios, por sua estrutura e objetivo final coincidem com exercícios propriamente competitivos mas, diferem-se destes pelas particularidades do regime do esforço e pela forma, pois se realizam durante o treinamento. Em outras palavras, trata-se da modelagem dos exercícios propriamente competitivos.

Os exercícios competitivos são o único meio que permite reconstruir o conjunto das exigências específicas de uma modalidade de esporte a um desportista, estimulando assim o desenvolvimento do grau de treinamento. Por esta razão, estes exercícios não poderão ser substituídos por outros durante o treinamento.

Os exercícios preparatórios incluem os elementos das ações competitivas, suas variantes e ações parecidas com o esporte selecionado, devido à forma e caráter das capacidades a serem apresentadas. Por exemplo, o treinamento de um corredor é uma corrida na distância e velocidade próximas às competitivas ou, a corrida na distância um pouco superior à competitiva; no treinamento dos atletas especialistas em desportos coletivos são realizados exercícios que incluem elementos de jogos e combinações. Os exercícios especiais preparatórios, em comparação com os competitivos, permitem realizar uma influência mais selecionada e por isso, mais efetiva sobre as capacidades e habilidades necessárias à modalidade de esporte selecionado. O diapasão dos exercícios especiais preparatórios é relativamente limitado porque a ação motora dos mesmos são semelhantes às ações competitivas.

**Tabela 01- Classificação dos Exercícios Competitivos.**

GRUPOS DE DESPORTOS	MODALIDADES DESPORTIVAS	SUB-GRUPOS E TIPOS DE EXERCÍCIOS
Formas monoestruturais	a) Modalidades desportivas de velocidade e força	4) Saltos (atléticos, etc) 5) Lançamentos (atléticos, etc) 6) Halterofilismo 7) Corrida de distâncias curtas (atletismo, de patinação, etc)
	1) Modalidades desportivas de caráter cíclico (resistência)	A - Locomoções de potências submáximas ( corrida de distâncias médias, natação de 100-200 metros, etc) B - Locomoções de grande potência e moderada (corrida de 3-10 Km e mais; natação de 800 m ou mais)

Formas poliestruturais dos exercícios (variados devido às condições de competições)	2) Jogos desportivos	A - Jogos de intensidade muito alta com saída periódica do processo de jogo (basquetebol, hóquei no gelo, etc)
Complexos de exercícios competitivos unidos num objeto, independente da especialização desportiva	3) Lutas desportivas	A - Boxe B - Luta C - Esgrima
	A- Biatlo, e poliatlo com programa estável	A - Poliatlos similares (quadriatlo de patinação, triatlo de esqui de montanha) B - Biatlos e poliatlos (decatlos atléticos, pentatlo contemporâneo, biatlo nórdico)
	4.2) Biatlos e poliatlos com o programa periodicamente renovado	"Arte" desportiva (ginástica artística e desportiva, acrobacia, patinação artística, saltos ornamentais, etc).

Os exercícios de preparação geral durante o treinamento desportivo, servem de meio principal na preparação de um desportista. O complexo de exercícios é bastante variado e inclui, tanto os exercícios semelhantes aos elementos dos exercícios especiais preparatórios como os que se distinguem desses. Na escolha dos exercícios gerais preparatórios deverão ser consideradas duas condições. Primeiramente, estes deverão ser variados para garantir o desenvolvimento das capacidades físicas do desportista. Em segundo lugar, o conteúdo dos exercícios deverá ser adequado às particularidades da especialização desportiva concreta, facilitando assim uma transferência do efeito destes exercícios para a modalidade desportiva selecionada. As diferenças entre os grupos acima mencionados não são absolutas mas sim, relativas.

Certos exercícios combinam em si alguns traços dos meios de treinamento especial preparatório e preparatório geral.

Por exemplo, os exercícios cuja base motora é análoga em muitos aspectos ao esporte selecionado. Tais exercícios permitem garantir uma interligação bem estreita entre o treinamento geral e especial do desportista.

Durante o processo de treinamento são usados todos os tipos de métodos, caracterizados na parte dedicada às bases da metodologia da Educação Física, ou seja, são os métodos do exercício bem regulamentado, métodos competitivo e de jogo. O principal arsenal metodológico do treinamento é constituído pelo sistema de métodos do exercício restritamente regulamentado. Este grupo de métodos inclui várias espécies:

- 1) no processo da preparação técnica - métodos de exercício integral;
- 2) no processo da preparação física - métodos de exercício orientado (quando sua ação se concentra nas certas funções), e métodos de exercício generalizado.

Durante o processo de preparação do desportista é de suma importância a adaptação às condições da atividade competitiva, por meio da reprodução parcial ou integral da mesma, no decorrer do processo de treinamento.

Os métodos dos exercícios subdividem-se com a finalidade de criar um modelo parcial da atividade competitiva. O modelo mais completo da preparação para as competições será garantida pelo método competitivo. Este, permite estimular o desenvolvimento das capacidades necessárias para o desportista.

Basta dizer que, um desportista de elite gasta mais de 15% de todo seu tempo para a prática competitiva em forma de treinamento. Em relação aos métodos de exercício bem regulamentado e método competitivo, o método de jogo no treinamento desempenha um papel subordinado. O método de jogo facilita criar um clima emocional favorável no decorrer do treinamento e é um fator de mudança indispensável durante os treinos, contribuindo para a otimização dos processos de recuperação após as cargas consideráveis. Tudo isso comprova sua importância no complexo dos métodos do treinamento desportivo e, principalmente, considerando-se as exigências elevadas às capacidades físicas e psíquicas do desportista.

### **Bibliografia Consultada**

- Barbanti, V. J. **Teoria e prática do treinamento desportivo**. São Paulo, Ed. Edgard Blucher Ltda, 1987.
- Cunha, P. Estratégia de desenvolvimento a longo prazo das capacidades motoras. **Revista Treino Desportivo**. Portugal: n° 16 (49 - 54) parte I, 1989.
- Cunha, P. Estratégia de desenvolvimento a longo prazo das capacidades motoras. **Revista Treino Desportivo**. Portugal: n° 17 (14 - 27) parte II, 1989.
- Filin, V.P. **Desporto juvenil, teoria e prática**. Londrina: Centro de Informações Desportivas, 1996.
- Gomes, A.C. & Araujo N.P. F. **Cross training** uma bordagem metodológica. Londrina: A . P. E. F., 1992.
- Matveev, L.P. **Preparação desportiva**. São Paulo: F. M. U., 1996.
- Platonov V.N. & FESSENKO, S. L. **Los sistemas de entrenamiento de los mejores nadadores del mundo**. Barcelona: Paidotribo, vol. 2, 1994.
- Platonov V.N. Princípios da preparação a longo prazo. **Revista Treino Desportivo**. Lisboa: (14 -23), Julho de 1997.
- Tubino, M.G. **Metodologia científica do treinamento desportivo**. São Paulo: IBRASA, 1992.
- Weineck, J. **Biologia do esporte**. São Paulo: Manole, 1991.
- Verkoshanski, Y.V. **Preparação de força especial**. Rio de Janeiro: Palestra Sport, 1995.
- Zakharov, A. & Gomes, A.C. **Ciência do treinamento desportivo**. Rio de Janeiro: Palestra Sport, 1992.

## ROMPENDO FRONTEIRAS DE GÊNERO: MARIAS (E) HOMENS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

**Helena Altmann**

Professora de Educação Física e Mestre em Educação  
Professora da Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista

*RESUMO: Com o objetivo de compreender como meninas e meninos constroem as relações de gênero na Educação Física, foram observadas aulas desta disciplina de quatro turmas de 5ª série, recreios e Jogos Olímpicos Escolares em uma escola municipal de Belo Horizonte, e entrevistados meninas e meninos e a professora. 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 dados mostraram que, por meio do esporte, meninos ocupavam espaços mais amplos que as meninas. No entanto, elas resistiam a esse domínio de diversas maneiras, como a partir de sua cumplicidade com a professora. 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, essas exclusões não se restringiam somente ao gênero, mas eram também de habilidade, idade e força. Além disso, havia uma simultaneidade entre ser excluído e excluir-se. Em meio a genereficação de habilidades esportivas, as meninas não representavam um desafio aos meninos, mas uma ameaça. Jogos e brincadeiras intermediavam e legitimavam o relacionamento entre os estudantes, mostrando a circulação informal de representações de gênero e da sexualidade. Enfim, as relações construídas por meninos e meninas eram marcadas pelo simultâneo controle e cruzamento das fronteiras de gênero.*

*PALAVRAS CHAVES: Educação Física, gênero, sexualidade, esporte, jogos.*

Este trabalho teve como objetivo compreender como meninas e meninos constroem as relações de gênero na Educação Física<sup>1</sup>. 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.

A categoria gênero, que “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (SCOTT, 1995, p. 89), foi adotada como principal categoria de análise neste trabalho. Segundo SCOTT, “o núcleo da definição [de gênero] repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.” (1995, p. 86) Além desta, três categorias de análise se destacaram nas observações feitas: a ocupação do espaço físico escolar, as exclusões em jogos esportivos e o cruzamento de fronteiras de gênero e da sexualidade na escola.

### 1. Ocupação do espaço físico escolar

Os espaços daquela escola eram ocupados de maneira diferenciada por meninas e meninos.

<sup>1</sup> Dissertação de mestrado defendida em 1998 junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. ALTMANN, 1998.

Enquanto as meninas, na sua maioria, aguardavam o início da aula conversando nas escadas ou bancos, vários meninos simulavam brigas, improvisavam algum jogo, corriam de um lado ao outro, jogavam futebol... Ficar parado parecia algo extremamente difícil para os meninos, que nem mesmo sentados deixavam de se movimentar, arrastando-se pelo chão para trocar chutinhos e tapas.

Na escola, os locais de difícil acesso eram mais freqüentados por meninos do que por meninas. Certa aula, a bola ficou presa no alto de uma tela do ginásio sendo possível pegá-la só com a ajuda de uma escada. O resgate da bola estava sendo deveras animado: meninos e meninas ajudaram a professora a carregar a escada, fizeram torcida para quem a subiu e vibraram quando a bola foi recuperada. O herói da história foi um menino.

Durante os recreios, a ocupação das quadras esportivas era diferenciada por gênero: nas de queimada, meninos e meninas jogavam juntos e, nas duas quadras poliesportivas, meninos jogavam futebol.

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. Diferentemente, 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 rígida e suas fronteiras eram cruzadas, como mostrou a presença de meninas nas quadras de futebol durante um recreio.

Elas chegaram cedo na quadra, antes mesmo de soar o sinal, e munidas de uma bola. Quando os meninos apareceram, elas já estavam com os times praticamente prontos, prestes a iniciar o jogo e intransigentes a qualquer forma de negociação. Dois meninos atuavam como árbitros, enquanto inúmeros outros, em volta, aguardavam o final da partida ou uma oportunidade qualquer para invadir. Vendo que o jogo não acabaria assim tão rápido, três deles resolveram tomar providências: 'Se nós não podemos fazer de fora, a gente também vai jogar!' Elas pararam o jogo para discutir, argumentando que eles poderiam jogar na quadra de cima com os outros rapazes. Da arquibancada, ouviam-se repetidamente berros: 'Ô, Maria-homem!'

Para se inserirem naquele universo masculino, as meninas lançaram mão de estratégias. Primeiro, visando evitar conflitos, chegaram cedo nas quadras com uma bola, organizando-se antes mesmo da chegada dos meninos. Segundo, permitiram que dois deles fossem os árbitros do jogo. Ao conceder-lhes o papel de autoridade, elas fizeram da aparente aceitação do domínio masculino daquele esporte uma estratégia para jogar, pois, ainda que o papel de árbitros lhes tenha sido concedido, o exercício pleno desta função não o foi, pois eram as meninas que mandavam em quadra. Apesar de todos os xingões que ouviram, os árbitros, e não as jogadoras, estiveram prestes a levar um cartão vermelho e serem expulsos de campo.

A resistência das meninas ao domínio masculino das quadras foi tão eficiente que a situação se inverteu: elas passaram a dominar e eles, a resistir. Houve, então, um efeito de contra-resistência: ao perceberem que elas dominavam as quadras, os meninos tentaram restabelecer seu domínio, planejando uma invasão e chamando as meninas que jogavam de *Marias-homem*. Ainda assim, as *Marias* jogaram o recreio inteiro.

## 2. Exclusão nos esportes

Certa vez, uma aluna abandonou um jogo reclamando: *Homem brincar com mulher não dá certo, não!* Várias meninas reclamavam que quando jogavam com meninos não recebiam a bola. 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. Estes critérios excluía também meninos dos jogos, como mostra a explicação dada pelo aluno Edmalson sobre sua não participação nos times:

É que eu sou ruim no futebol. Não sou bom no futebol, não. Aí, o menino tocou a bola para mim, eu tomei a bola, os meninos vieram e tomaram a bola de mim. Eles me mandaram sair.

Nos recreios, a função de definir quem jogaria era atribuída aos dois meninos mais velhos. *Lá só entram os cavalões lá da 6ª série; não nos deixam entrar, não*, contou Rafael. Estas queixas mostram uma articulação entre *gênero, idade, força e habilidade* na determinação dos jogadores.

Além disso, havia uma simultaneidade entre ser excluído e excluir-se, pois dificilmente era possível 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 ser superiores às meninas.

Certa aula, as meninas jogavam vôlei e queimada e os meninos futebol. Aline dirigiu-se para a quadra de futebol, mas os meninos não queriam deixá-la jogar, argumentando que havia muita gente. Vendo que ela não desistia da idéia, Robson disse: 'Você vai catar, então', ou seja, Aline seria goleira. Ela não aceitou a imposição, ficou por ali até um deles consentir sua participação. Durante o jogo, quando roubou a bola dos pés do Marcelo, Robson prontamente gritou: 'Pra menina, Marcelo! Pra menina!'. Logo mais Aline fez um gol e, ao término da partida, outro menino fez o seguinte comentário a um colega: 'Só você não fez gol. Até Aline fez!'

Este relato mostra que jogar 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*.

### 3. Cruzando fronteiras de gênero e da sexualidade

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 e namoradas. 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.

Socos e chutes eram trocados na forma de 'brigas de brincadeiras' – o que eles chamavam de 'Briguiinhas'. Algumas vezes elas ocorriam informalmente, noutras, eram organizadas com regras e nomes próprios, como: 'Hoje não', 'Pimentinha', 'Matemática', 'Base aérea'. Para cada um desses jogos, existia uma rede de participantes e a entrada de um novo membro se dava quando ele entrelaçava seu dedo mínimo no de um que já integrava a rede. Uma vez ligado, o desligamento só era concedido com o mesmo procedimento e com a mesma pessoa com quem originalmente se ligara.

No jogo 'Hoje não', toda vez que soasse o sinal para o início ou o final de uma aula, alguém ligado podia dar uma 'porrada' em qualquer outro integrante da rede e, ao fazê-lo, deveria dizer: 'Hoje não'. Quem recebesse o soco só poderia retribuí-lo ao soar do próximo sinal.

As "Briguiinhas" diferenciavam-se tenuamente das brigas, havendo sempre dúvidas sobre quando se tratava de uma ou de outra. Os próprios meninos não marcavam estas diferenças com clareza, pois o que motivava a atividade era justamente a incerteza e a possibilidade de testar até onde os limites dessa divisão podiam ser ultrapassados.

Mesmo que não fossem obrigados a integrar essas brincadeiras, havia entre os meninos e na própria estrutura desses jogos uma cobrança não revelada de participação. Ao se tornarem parte do grupo, ficavam presos à rede de jogadores e, além disso, aceitar esse tipo de brincadeira era importante para quem não quisesse ser considerado fraco e, como consequência, homossexual. Robson referiu-se a um colega de rua que não brincava disso como *o gayola, boiola, [que] não aceita nada*.

Ao serem perguntados sobre por que a brincadeira era chamada de “hoje não”, não souberam explicar – ou não quiseram. Robson disse: *Ah, ‘Hoje não’ é para... Quando você chega no menino e dá ‘Hoje não’, ‘Hoje não’ significa que ele não vai bater em você hoje não*. Desconfio, porém, que o motivo seja outro. Num jogo de vôlei, um menino deu um soco no outro e, como visivelmente não se tratava de uma brincadeira, a professora chamou-os para conversar. Logo após, contou-me o motivo da briga: o soco fora uma resposta à frase: *Hoje não vou querer comer seu cu, não*. O “Hoje não” da brincadeira e o da acusação parecem ser os mesmos.

Levando-se em conta a verossimilhança desta relação entre os usos do termo, algumas considerações podem ser feitas. A cada soco dado, o menino estava não apenas demonstrando sua força e virilidade, bem como colocando duplamente em xeque a masculinidade do outro: primeiro pela não-retribuição do soco e segundo pela frase “Hoje não”.

Ao destacar a interconexão existente entre gênero e sexualidade na escola, Maírtín MAC AN GHAILL (1996) afirma que

*“as várias formas de masculinidade/feminilidade hegemônicas nas escolas estão crucialmente envolvidas em policiar as fronteiras da heterossexualidade ao lado das fronteiras de masculinidade/feminilidade ‘apropriadas’. Por exemplo, [...] ser um ‘verdadeiro menino’ é estar publicamente em oposição e distante das versões femininas e feminizadas da masculinidade” (1996, p. 199).*

Assim, brincando de brigar, os meninos policiavam as fronteiras da heterossexualidade, mantendo-se distantes de ser um *calcinha cor-de-rosa*, como foi chamado um menino em meio a uma discussão. O envolvimento com o esporte também era lido como um indicativo do que significava ser um “verdadeiro menino”, ao passo que o não-envolvimento era associado à homossexualidade.

Um menino contou que, quando brincava com as meninas, os outros, apesar de quererem participar, chamavam as atividades de *brincadeira de ‘muiezinha’*, parecendo querer compensar seu ingresso numa brincadeira supostamente feminina, com a acusação. Ao considerar a atividade de *muiezinha*, além de confiná-la ao universo feminino, davam-lhe um tom pejorativo, pois, ao colocar a palavra “mulher” no diminutivo e ao dizê-la de maneira propositadamente errada, desvalorizavam a brincadeira e as próprias mulheres.

Ainda que de diferentes formas, os próprios estudantes construíssem uma divisão polarizada dos gêneros, apresentando-os como opostos, 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. Esportes, jogos e brincadeiras intermediavam e legitimavam o relacionamento entre os estudantes, mostrando a circulação informal de representações de gênero e da sexualidade. As relações construídas por meninos e meninas marcadas pelo simultâneo controle e cruzamento das fronteiras de gênero.

#### 4. Considerações finais

Finalizando, resgato uma questão polêmica na área de Educação Física, sobre as vantagens e as desvantagens de aulas de Educação Física serem ministradas para turmas mistas. Ainda que este não tenha sido o foco de minha dissertação, a pesquisa desenvolvida possibilita tecer algumas considerações a respeito.

Quanto aos estudantes, da mesma forma que meninos e meninas não assumiam com facilidade seu desejo de brincar ou fazer atividades juntos, não o faziam em relação às aulas de Educação Física, pois isso poderia gerar recriminações ou “gozações” entre os colegas.



As opiniões deles acerca de suas preferências em realizar aulas juntos ou separados não são generalizáveis em diversos sentidos, pois a mesma resposta não era compartilhada por todos e tampouco se resumia a “juntos” ou “separado”. Entre eles havia controvérsias e, de modo a apontar alguns dos critérios que influenciavam suas preferências, é possível afirmar que seus gostos variavam dependendo: 1. da atividade realizada – algumas lhes agradavam fazer juntos, outras, em separado; 2. de quem estivessem jogando – meninas tidas como boas jogadoras e meninos, não-violentos ou “fominhas”, por exemplo, eram mais aceitos nas partidas; 3. do momento em que ocorresse a atividade – aulas, recreios ou competições esportivas; 4. do número de participantes – quanto maior, maior a incidência de conflitos.

Enfim, separar turmas por sexo 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.

## Referências Bibliográficas

- ALTMANN, Helena. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998. 111 p. (Dissertação, Mestrado em Educação)
- ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodações e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 13-25, maio, 1990.
- BADINTER, Elisabeth. *XY - sobre a identidade masculina*. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 266 p. (Título original: XY - De l'identité masculine)
- CONNEL, Bob. Masculinity, violence, and war. In: KIMMEL, M. e MESSNER, M. *Men's lives*. N. York e Toronto: MacMillan Publishing Co e Maxwell MacMillan Canada, 1992. p. 176-183.
- CONNEL, Robert. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206. jul./dez., 1995.
- DUNNING, Eric. O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais na identidade masculina e suas transformações. In: ELIAS, Norbert. *A busca da excitação*. Trad. Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa, Portugal: Difel, 1992, p. 389-412.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1995a. 295 p.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir - nascimento da prisão*. 12 ed. Trad. De Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1995b. 280 p.
- GRUGEON, Elisabeth. Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. In: WOODS, Peter e HAMMERLEY, Martyn. (Ed.) *Gênero, cultura y etnia en la escuela*. Informes etnográficos. Barcelona, Espanha: Ministério de Educación y Ciencia, 1995, p. 23-47.
- KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. *Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física*. Florianópolis: UFSC, 1993. 167 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação - uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MESSNER, Michael. Boyhood, organized sports, and the construction of masculinities. In: KIMMEL, Michael e MESSNER, Michael. *Men's lives*, New York e Toronto: MacMillan Publishing Co. e Maxwell MacMillan Canada, 1992. p. 161-131.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy. As pedras no bolso do feminismo. *Novos Estudos*. n. 3., p. 35-38, nov., 1983.
- PARKER, Richard. *Corpos, prazeres e paixões*. A cultura sexual no Brasil contemporâneo. 2. ed. São Paulo: Best Seller, 1991. 295 p.
- POOVEY, Mary, Feminism and deconstruction. *Feminist studies*. v. 14, n. 1, p. 51-65, spring/1988.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. Jul./dez., 1995.
- SERBIN, Lisa. Teachers, peers and play preferences: an environmental approach to sex typing in the preschool. In: DELAMONT, Sara (Ed.) *Reading on interaction in classroom*. Grã-Bretanha: Richard Clay LTD, 1984. p. 273-289.
- STANLEY, Julia. El sexo y la alumna tranquila. In: WOODS, Peter e HAMMERSLEY, Martyn. *Gênero, cultura y etnia en la escuela*. Informes etnográficos. Espanha: Ministério de educación y ciencia, 1995. p. 49-63. (Título original: Gender and Ethnicity in schools)
- THORNE, Barrie. *Gender play: girls and boys in school*. New Jersey, USA: Rutgers University Press, 1993. 237 p.

*Helena Altmann*

Rua Meteoro, 96 – Jardim do Sol – Barão Geraldo – 13085-835 Campinas – SP

fone: (019) 287-7048 – helenaaalt@hotmail.com

## A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO DA LITERATURA

**Prof.<sup>a</sup> Ms. Ana Julia Pinto Pacheco**

Escola Estadual Pinto Lima – Niterói/RJ

Escola Municipal Rachide da Glória Salim Saker – Niterói/RJ

---

**RESUMO:** *Este trabalho traz uma análise bibliográfica, cujo objetivo é o de apreender como a produção acadêmica brasileira vem abordando a dança na educação física. A partir desta preocupação inicial, foram formulados dois eixos de reflexão que serviram para balizar minha incursão pelos artigos: Marginalidade da dança na escola - causas e encaminhamentos; Cultura escolar da dança X incorporação de práticas predominantes. O corte temporal do estudo abarcou o período compreendido entre 1986 e 1996 e o corpus de análise abrangeu os artigos publicados em dez periódicos da área de educação física. Dentre os aspectos discutidos ao longo deste texto, destacaria principalmente: a dança na formação do/a professor/a de educação física e o sexismo na dança.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Educação Física, Dança, Análise Bibliográfica.*

---

### 1. Considerações iniciais

Com este trabalho me propus a analisar na literatura brasileira como a dança tem sido considerada e refletida enquanto tematização na educação física. A partir desta preocupação inicial, foram formulados dois eixos de reflexão que serviram para balizar minha incursão pelos textos:

1. Como é tratada a questão da marginalidade da dança nos tempo e espaço escolares? Os textos exploram suas causas e/ou propõem algum tipo de encaminhamento para minimizá-la?

2. Há alguma preocupação de produção de uma cultura escolar da dança ou, ao contrário, são incorporadas, simplesmente reproduzidas e/ou acriticamente adaptadas às práticas predominantes na sociedade? A dança é tratada a partir de uma perspectiva idealista ou é uma dança questionada, contextualizada e relacionada com a realidade concreta daqueles/as que a produziram e produzem?

O corte temporal do estudo abarcou os últimos dez anos completos a partir do início do trabalho de busca e levantamento de material, ou seja, de 1986 até 1996 e o *corpus* de análise abrangeu os artigos publicados em dez periódicos da área de educação física, que gozam de reconhecimento da comunidade acadêmica e/ou dispõem de circulação significativa entre os/as professores/as, os/as estudantes e os/as pesquisadores/as da educação física/esportes, a saber: *Discorpo* (n.º2, 1993 até n.º6, 1996), *Motrivivência* (ano 1, n.º 1, dez, 1988 até ano 8, n.º 9, dez, 1996), *Motriz* (ano 1, n.º 1, jun., 1995 até ano 2, n.º 2, dez, 1996), *Movimento* (n.º 1, ano 1, set., 1994 até n.º 5, ano 3, 1996/2), *Revista Brasileira de Ciência e Movimento* (n.º1, v.2, jan., 1988 até n.º2, v.7, abr., 1993), *Revista da Educação Física - UEM* (n.º0, v.1, 1989 até n.º1, v. 6, 1995), *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte* (n.º 2, v. 7, jan., 1986 até n.º 1, v. 18, set., 1996), *Revista Mineira de Educação Física* (n.º1, v.1, ano 1, 1993 até n.º1, v.4, ano 4, 1996), *Revista Paulista de Educação*

*Física* (n.º1, ano 1, jan., 1986 até v.10, suplemento n.º2, 1996) e *Sprint - revista técnica de educação física e desportos* (n.º1, v.4, ano 5, jan./fev., 1986 até n.º 87, ano 15, nov./dez, 1996)<sup>1</sup>. As referências dos artigos selecionados são apresentadas na bibliografia final deste artigo e encontram-se destacadas em negrito.

## 2. Marginalidade da dança na escola: causas e encaminhamentos

Ao tratar do ensino da dança no Brasil, Dionísia Nanni (1995) comenta a vinda de vários artistas estrangeiros durante o séc. XIX que, no entanto, não fundaram escolas. A autora se limita somente a mencionar o preconceito em relação ao aprendizado da dança, sem desenvolver o assunto: “*nossa sociedade, de origem portuguesa, preconceituosa, não veria com bons olhos o ensino da dança a suas filhas burguesas*” (p.8).

O artigo de Maria do Carmo S. Kunz (1994) manifesta uma insatisfação direta e atual relacionada ao processo educativo do ser humano, pois para autora “*a educação formal tem negligenciado essa disciplina ou conteúdo*” (p.166). No entanto, a autora não elege esta temática como preocupação central de seu texto, limitando-se apenas a enunciá-la.

Maria Luiza de Jesus Miranda (1994) aprofunda essa discussão, apontando como problemas: os preconceitos dos/as professores/as de educação física para com a dança, bem como o fato destes/as professores/as não terem tido formação suficiente que os/as capacitasse para o ensino da dança. Miranda (1994) apresenta um estudo que investiga os problemas relacionadas à dança em situações de ensino superior, a saber: como conteúdo disciplinar da graduação em educação física e como um curso próprio de graduação em dança. Para tal, foram entrevistados/as professores/as que atuam em ambas áreas já citadas, mais professores/as de dança em cursos livres desenvolvidos em academias, estúdios etc.. Como conclusão de seu trabalho, destaca que os/as especialistas em dança consultados/as apontaram como “*inadequado o estudo de Dança, como fenômeno sociocultural e como área de conhecimento específico, nos cursos de graduação de Educação Física*” (MIRANDA, 1994, p.11).

Outras assertivas tecidas pela autora, baseadas nas informações obtidas através do painel de especialistas, igualmente criticam a presença da dança na educação física em função da sua superficialidade e impropriedade no curso, bem como apontam a inviabilidade do estudo da dança neste curso, dadas suas características estruturais, como reduzida carga horária e pouca abrangência e aprofundamento do conteúdo.

No que diz respeito da formação profissional, Miranda (1994) questiona a presença e a validade do estudo da dança na graduação de educação física, já que a preparação dos/as professores/as de educação física não os/as qualificaria para o ensino desta. De acordo com a autora, assim se explicaria porque a dança não é incluída nos planos de aula escolares, isto é, por falta de capacitação profissional. A reduzida carga horária destinada ao estudo da dança nos cursos de educação física não proporcionaria conhecimentos e segurança necessários para o seu ensino, o que por outro lado seria satisfatoriamente atingido em um curso superior de dança. Esta explicação parece-me por demais reducionista, só me restando lembrar de outros fatores como, por exemplo, os preconceitos sexistas em relação à dança e o processo de desportivização da educação física.

Apesar de não refutar que existem problemas relacionados ao ensino da dança na educação física, não os interpreto como um indicativo de inadequação, no sentido de deslocamento de lugar. Antes, os vejo como possibilidade de melhorar a integração e a especificidade da dança dentro da educação física. Entretanto, para que isso se dê, é de fundamental importância o discernimento entre uma abordagem da dança na educação física e da dança enquanto objeto específico de formação. Este ponto não pode passar despercebido, pois o painel de especialistas questionado por Miranda (1994) considerou que a vivência de dança nos cursos de Educação Física é “*insuficiente para denominar-se formação em dança*” (p.11). Fica a necessidade de um maior esclarecimento do significado dessa inadequação e dos critérios pessoais utilizados pelos/as especialistas para realizar um juízo crítico da dança no ensino superior. Sem dúvida, o curso de educação física é inapropriado

<sup>1</sup> Não foram encontrados para a consulta os seguintes números: *Discorpo*, n.º1, 1992; e *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, vol. 6, n.º 1, jan., 1992.

para a formação específica em dança, e esta é uma questão teleológica. O eixo deveria ser direcionado para se o ensino da dança na educação física tem sido satisfatório aos propósitos da educação física e, caso necessário, que medidas seriam possíveis para assim fazê-lo.

Miranda (1994) também argumenta que, quando o ensino da dança ocorre através da educação física, ele se torna uma seqüência de movimentos na qual só é observado o desempenho técnico, o que caracteriza uma abordagem tecnicista do ensino. Temos que concordar que a educação física através de certas instituições e de professores/as reforçou e reforça uma concepção tecnicista de movimento. Porém, não menos importantes são aqueles/as que se opõem a este modelo, propondo e trabalhando com e para uma educação física humanista e emancipatória. Diria ainda que as primeiras reflexões sobre a dança como atividade educativa, tendo-se um entendimento de educação que ultrapassa a transmissão simples de conhecimentos, brotaram no seio das Escolas de Educação Física, cujo marco talvez seria o início dos trabalhos de Maria Helena de Sá Earp em 1939 como professora da Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Ou seja, o desencadeamento de uma perspectiva pedagógica/educativa da dança deu-se com a educação física e como a própria autora escreve *"foi através da Educação Física que a Dança começou a ser estudada em Instituições de Ensino Superior"* (MIRANDA, 1994, p.3).

A autora ainda sugere *"que não é somente por ser Arte que a dança está sendo discriminada, mas também pelo fato de estar no currículo da Educação Física"* (p.8). Considero uma visão simplista e distorcida a que atribui tal ônus àquela que durante décadas foi responsável pelo estímulo e permanência da dança na escola, mesmo que exíguo. Em vez de aprofundar o debate procurando compreender porque a dança vem sendo relegada a planos secundários, o que também ocorre na educação física, a autora transfere o problema para esta última. Seria mais interessante, em vez de simplesmente descartarmos o problema, se procurássemos entendê-lo e encaminhássemos possíveis soluções para a discriminação da dança e para a marginalidade que a dança vem enfrentando na própria educação física.

Miranda (1994) preserva-se de um posicionamento explícito a respeito das argumentações dos/as especialistas, contudo, ainda assim empresta ao seu texto uma tônica que flui no sentido de consolidar o curso superior de dança. A síntese de idéias apresentada como conclusão de seu trabalho, a partir das informações emitidas pelo painel de especialistas, mostra claramente a 'inadequação' do estudo da dança no curso de educação física, ao mesmo tempo que denuncia a falta de reconhecimento, incentivo e investimentos do curso superior de dança. A dança se constitui em uma rede de conhecimento com particularidades próprias e que dispõe de condições para se legitimar enquanto área de estudo no meio acadêmico brasileiro. Educação física e dança são campos diversos, por certo com muitos cruzamentos e interseções, mas que não se restringem ao âmbito motor, antes, aspectos culturais e artísticos são incorporados por ambas. Além disso, embora também não seja objeto específico de formação, a dança também é passível de ser abordada em cursos superiores de educação artística, de artes cênicas/teatro e até em outros menos usuais, como comunicação social. A adequação às necessidades e especificidade de cada curso não descaracteriza a dança, sobretudo amplia as suas possibilidades de interação e atuação. Não compartilho de uma postura exclusivista do conhecimento, proponho exatamente a democratização deste.

Dosmary de A. Fogaça Duarte (1995) também recorre ao argumento da deficiência na formação profissional, além dos 'pré-conceitos' sociais em relação à prática de dança pelo sexo masculino, para explicar o número reduzido de educadores/as que trabalham com dança nas escolas. Todavia, sua abordagem é diferenciada, pois não defende que a dança está 'deslocada' dentro da educação física. Ao contrário, reconhece a historicidade da relação entre educação física e dança, afirma que há consistência na permanência desta última na formação em educação física, porém entende que é preciso uma avaliação crítica desta graduação no sentido de tentar solucionar os problemas que vêm ocorrendo na prática escolar.

Essa autora, ao tratar da questão do sexismo, aponta para mudanças no comportamento masculino. Isso seria verificado *"a partir do momento que o homem observou que existem características em certos tipos de danças que não o fariam sofrer nenhum tipo de degradação da sua masculinidade"* (DUARTE, 1995, p.297), e cita como exemplos de dança social *ofunk*, *ostreet dance*, *o hip-hop*. Contudo, faço outra interpretação desse caso. Não considero que os homens estão *"liberando-se das amarras do preconceito"*, para empregar a mesma expressão utilizada por Duarte, diria que apesar da dança as amarras continuam bastante fortes. O fato de

os homens dançarem e o rompimento de preconceitos não necessariamente conjugam uma relação de reciprocidade ou de causa-efeito. Existe aí uma extrapolação que pode não proceder; ainda mais, podemos entender a participação dos homens em certas danças exatamente por elas reforçarem os estereótipos masculinos ao invés de representarem uma ruptura destes. A própria autora escreve a respeito dos exemplos de danças citados que eles são “*uma expressão bem clara de masculinidade*” (DUARTE, 1995, p.297). Aqui não podemos generalizar a dança. Não obstante, não desconsidero que um trabalho pedagógico através da dança possa começar com movimentos estereotipados, até mesmo para que possamos gradativamente des-construí-los.

O artigo da Revista Brasileira de Ciência e Movimento<sup>2</sup> (1988), busca explicação para o ‘esquecimento’ da dança num processo mais amplo de ‘objetivação do corpo’, fruto de práticas racionais excessivas. Práticas estas acompanhadas de uma “*visão comportamentalista, fracionada, que tende aos interesses da ideologia capitalista*” (p.46). No artigo há também uma manifestação contra a retirada da dança do cotidiano do ser humano que “*hoje dança apenas quando lhe é ‘permitido’ socialmente. Ele tem que reaprender a dançar e muitos têm dificuldade em função de um preconceito que nada mais é do que um condicionamento cultural*” (p.46). No texto, ainda encontramos ressaltado o pensamento de que os meios de comunicação pasteurizam os princípios culturais, uniformizando o dançar entre outras ações. Como resultado, podemos ter uma dança reprodutora de modismos e que promove um esvaziamento da identidade social e cultural do grupo. Na conclusão do artigo há a indicação de uma escola criadora, na acepção gramsciana, que permita a democratização do saber e do método, que não devem pertencer unicamente ao/a professor/a. “*É na busca do real que o ensino da dança deve preocupar-se, caso contrário, incorrerá no erro de trabalhar para a alienação*” (p.47). Acrescento a esse pensamento que podemos ter no processo de ‘modismo’ da dança um recurso pedagógico bastante interessante. Comumente denominada e conhecida como ‘pedagogia do conflito’, é possível que aproveitemos as práticas cristalizadas dos/as alunos/as como o ponto de partida para questioná-las.

Por fim, o artigo de Fátima C. do Valle Leitão e Iracema Soares de Sousa (1995) traz sua preocupação central dirigida para o sexismo relacionado à dança. De acordo com as autoras, o preconceito que gira em torno do homem que dança tem raízes nos modos conservadores de agir e pensar. As autoras reconhecem que existem diferenças biológicas, “*porém, não é por isso que deve haver segregação*” (p.251). Somando-se a isso, ressaltam o papel da escola como sustentadora da discriminação, propagando concepções, “*como por exemplo, ‘a menina nasce para bailar, ser dócil, doméstica e o homem para jogar, trabalhar e endurecer’, e ainda ‘...se meu filho for bailarino eu o deserdar’*” (p.250). O artigo aponta a transmissão de estereótipos através de gerações como um fator condicionante de comportamentos diferentes, e até opostos, entre meninos e meninas. Estes padrões são incorporados inicialmente à vida familiar, reforçados pela sociedade e pela escola, inclusive nas aulas de educação física. Contudo, mais importante, é que o artigo assinala a própria educação física como um meio de tentarmos transformar estes modelos estabelecidos e elege a dança como um dos caminhos possíveis.

Por outro lado, Leitão e Sousa (1995) entendem a dança como um modo de ‘suavizar’, ‘sensibilizar’, ‘dar leveza e sutileza’ aos homens. Neste sentido, tenho uma visão diferenciada, pois não vejo a dança associada apenas à delicadeza. Penso que este é outro ponto que também deve ser desmistificado. No entanto, não estou propondo uma ‘virilização’ da dança, recurso que tem sido utilizado para incluir os homens na prática desta atividade, e que nada mais faz do que dissimular os preconceitos referentes à sexualidade das pessoas. Explicando melhor, a dança deve aproveitar várias possibilidades dinâmicas do movimento (o delicado e o bruto, o forte e o fraco, o leve e o pesado, entre outras), mas de modo a rompermos com associações e estigmas sexistas e homofóbicos. Não se trata de suavizar homens ou de embrutecer mulheres, porém de explorar ambas situações independentemente do sexo e da orientação sexual da pessoa.

A dança nas aulas de educação física pode contribuir para que acabemos com concepções fechadas e restritas de masculinidade/feminilidade, bem como para que respeitemos as opções individuais. Este ponto seria fundamental para resgatarmos essa atividade no convívio escolar, mas para que isto aconteça, a dança

<sup>2</sup> Não há identificação do nome do/a autor/a deste artigo, portanto sua referência será feita a partir do nome do periódico: *Revista Brasileira de Ciência e Movimento* (RBCM).

sexistas. Para que mudanças nesse sentido sejam possíveis e se efetivem, é necessário que nos preocupemos com os caminhos do ensino da dança na escola, na educação física, bem como para que exploremos alguns dos aspectos relacionados à dança já mencionados e aos quais pouca atenção foi destinada na produção teórica investigada.

Quanto aos estilos de dança que flutuam em função da moda, proporia uma atitude de constante filtragem crítica. Se por um lado, se exige uma discussão no campo da educação física, a fim de desenvolver a dança nesse espaço disciplinar, por outro lado, a dança existe como uma prática cultural externa à escola. Nessa relação encontram-se aproximações, distanciamentos, ambigüidades e tensões que se localizam no intercâmbio mais direto entre a escola e a sociedade. Compartilho da idéia que a escola possa produzir uma cultura corporal de movimento, o que não significa ficar alheia ao mundo para além de seus muros. Em outras palavras: em vez de a escola reproduzir as práticas corporais da sociedade, ela deve realizar uma transposição didática que também trabalhe as práticas corporais já consolidadas, sem as absorver simplesmente, mas estabelecendo uma relação de fluxo e refluxo (VAGO, 1996).

Neste sentido, há que se ultrapassar as fronteiras do 'balé das formas' puramente estéticas e entender o compromisso da dança na escola com uma comunicação significativa, que vai além da expressão da natureza ou sentimentos humanos. Uma comunicação que pretenda 'liberdade' de expressão corporal, um movimento emancipatório, uma comunicação que se efetive no reconhecimento do indivíduo como sujeito no processo de construção e transformação da realidade e que, sobretudo, negue a exploração do homem/mulher pelo/a homem/mulher.

### Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Cecília F. P. de & NASCIMENTO, Eduisa S. do & LEMES, Elaine A. & SILVA, Eulália, A. da & HORTALE, Georgette A. & SILVA, Ieda L. & SANTOS, Noemia L. da S. dos. Proposta dança/educação: por que, como e para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.16, n.º1, 1994, p.28-30.
- COELHO, Helena. O processo criativo na dança. *Sprint*, ano 6, v.5, n.º 2, mar/abr., 1987, p.57-63.
- DUARTE, Dosmary de A. Fogaça. A evolução das atividades rítmicas e de dança no currículo do curso de educação física da Universidade Federal do Paraná, 1943-1995. In: *Coletânea do III Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física*. Curitiba: DEF/UFPR, 1995, p.289-299.
- FALHBUSCH, Hannelore. Momento e energia na dança. *Sprint*, ano 12, n.º 66, maio/jun., 1993, p.49-50.
- GUERRA, Murilo. Dança aeróbica: ciência com muita descontração! *Sprint*, ano 9, n.º 51, nov./dez., 1990, p.32-33.
- KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. Ensinando a dança através da improvisação. *Motrivivência*, ano 4, n.º 5, 6 e 7, dez., 1994, p.167-169.
- LEITÃO, Fátima C. do Valle & SOUSA, Iracema Soares de. O homem dança ... *Motrivivência*, ano 7, n.º 8, 1995, p.250-259.
- LIMA, Maristela Moura Silva. A dança na educação. *Revista Mineira de Educação Física*, ano 1, v.1, n.º 2, 1993, p.15-19.
- MACARA, Ana. Dança jazz: da arte popular à técnica de dança. *Sprint*, ano 6, v.5, n.º 2, mar/abr., 1987, p.72-77.
- MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. A dança como conteúdo específico nos cursos de educação física e como área de estudo no ensino superior. *Revista Paulista de Educação Física*, v.8, n.º 2, jul./dez., 1994, p.3-13.
- NANNI, Dionísia. A dança como veículo de expressão e comunicação - uma visão holística. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v.3, n.º 1, jan., 1989, p.41-45.
- \_\_\_\_\_. Dança...educação. *Sprint*, ano 14, n.º 81, nov./dez., 1995, p.4-13.
- \_\_\_\_\_. Dança: no renascimento e no pós-modernismo. *Sprint*, ano 15, n.º 84, maio/jun., 1996, p.39-41.
- PEREIRA, Mônica Helena N. & MATSUDO, Victor K.R.. Análise científica da dança: revisão da literatura. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v.1, n.º 1, jul., 1987a, p.14-26.
- \_\_\_\_\_. Características de aptidão física geral de bailarinas clássicas adolescentes. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v.1, n.º 2, out., 1987b, p.11-16.
- PORTO, Eliane Tereza Rozante. A dança em idade pré-escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.14, n.º1, set., 1992, p.38-40.

se são suficientes objetivos extrínsecos para orientar o ensino da dança, como por exemplo “*um efeito restaurador e de limpeza do corpo*” (LIMA, 1993, p.16), dançar para livrarmo-nos do estresse, da agressividade, dançar apenas por diversão ou ainda por simples modismo.

Catia Mary Volp *et al* (1995) dedicam seu artigo à dança de salão, no entanto, ao proporem a dança de salão como atividade curricular, não nos mostram claramente se haveria uma filtragem crítica na incorporação deste conteúdo na escola. Dois pontos se sobressaíram no seu artigo e, por isto, é pertinente que sejam feitos alguns comentários: um se refere aos ritmos típicos dessa modalidade reconhecidos pelo *British Council of Ballroom Dance*; outro está relacionado à especificidade da dança de salão, cujo ensino “*abrange um conteúdo técnico e um conteúdo referente à etiqueta social*” (VOLP *et al*, 1995, p.53).

Primeiro, como foi mencionado e referendado pelo próprio artigo, este Conselho estrangeiro inclui o samba, a única manifestação brasileira no total das doze apresentadas. Esta é uma posição internacional do referido Conselho, mas não há uma maior identificação com a nossa realidade, com a nossa concretude histórica, por isso penso que seria interessante acrescentarmos outras danças/ritmos, como o forró, o pagode, a lambada, o xote, o carimbó a dois, entre outras.

Segundo, do conteúdo técnico e da etiqueta social, destaco dentro a condução. Condução significa os procedimentos pelos quais homem conduz/dirige a mulher durante a evolução dos passos dancísticos. Se considerarmos que os gestos, e portanto a dança, inseridos em uma cultura revelam valores, códigos, sentidos, uma interpretação do significado simbólico da condução pode ser feita. A condução reflete uma construção social, traços de uma herança cultural com bases patriarcais e sexistas. O homem deve dirigir, a mulher o acompanha: ao pai, aos irmãos e depois ao marido. A sociedade vem mudando muito o seu modo de ver a mulher, mas algumas normas já estão tão enraizadas que passam por ‘naturais’. Quando raramente se questiona a condução masculina, a resposta é conformista: ‘a dança de salão é assim’. São precisamente os gestos e atitudes cristalizados que devem se tornar alvo de nossos questionamentos. Portanto, todos/as que de algum modo estão envolvidos com o ensino da dança deveriam refletir sobre os significados dos passos, movimentos e atitudes dancísticos, mas não como algo que está posto, algo ‘natural’, e sim como algo construído e passível de ser reconstruído. Se a escola reproduz as estruturas predominantes da sociedade de pensar sua corporeidade, as atividades físicas e a dança, a própria escola pode tornar-se um espaço de resistência, de transformação e de superação de manifestações discriminatórias.

#### 4. Considerações finais

Empreendi esta revisão bibliográfica assumindo uma função problematizadora e, longe de realizar um balanço isento, à minha leitura está atrelado um modo de entender a educação física e sua relação com a dança. Por isso, considero que muito têm a contribuir, para a dinâmica de renovação de conhecimentos relativos à educação física e à dança, autoras e autores que trazem uma visão crítica destas áreas. Andrade *et al* (1994), Kunz, (1994), Leitão & Sousa (1995), Nanni (1989, 1995) e RBCM, (1988), além de um entendimento de que as realizações humanas são inseparáveis de suas dimensões sociais, culturais e históricas, pensam o ensino da dança comprometido com a realidade de seu grupo, questionam a exploração comercial e pretendem um mundo mais fraterno, igualitário e justo.

No material analisado, apenas um artigo aborda superficialmente as danças folclóricas/populares brasileiras (SOUZA, 1991), pois seu intuito é de retomar e resgatar a dança africana primitiva. Além disso, os textos que trataram especificamente de uma abordagem técnico-científica (RAMOS *et al*, 1995; PEREIRA & MATSUDO, 1987a; PEREIRA & MATSUDO, 1987b) fizeram-no somente a partir da fisiologia e para o alto nível de desempenho físico. O estudo sobre a dança, a partir de outras áreas científicas, pode indicar possibilidades futuras de reflexão e pesquisa para aqueles/as que pretendem ampliar/profundar as fronteiras do conhecimento sobre a dança e também sobre seu ensino.

Os pontos mais marcantes a respeito da marginalidade da dança na escola foram a formação inadequada do/a professor/a de educação física e o sexismo. Entretanto, os artigos que abordaram esse preconceito permaneceram mais no campo da denúncia. Apontaria para a necessidade de redirecionamento da dança na educação física, principalmente, no tocante às ações voltadas para a superação de manifestações

A dança, presente nas aulas de Educação Física, torna-se para o aluno um campo vivenciador de muitas experiências do movimento humano e, também, campo de resgate cultural do ser humano na sociedade em que vive. Na Era da mecanização, as crianças mais do que os adultos necessitam experimentar e vivenciar sua cultura de movimento<sup>1</sup> através da dança, pois além dela oferecer a ampliação das potencialidades de movimento poderá desenvolver a criatividade, criticidade, espontaneidade e autonomia. Também, no que diz respeito às questões do gênero a dança poderá permitir o trabalho coeducativo, transpondo alguns "...problemas de estereotipia de movimentos, causada pelas práticas desenvolvidas no interior dos conteúdos da Educação Física e no processo de socialização, onde as mesmas (práticas) são condicionantes do 'possível' e do 'não possível' para cada sexo" (Soares, et al., 1998, p. 11), oferecendo oportunidades iguais para homens e mulheres e propondo, assim, desde a infância, a ampliação das vivências esportivas para ambos os sexos.

### Um Olhar Cheio de Intenções

O que se quer, hoje, é que as vivências da dança sejam oferecidas no contexto das aulas mistas, para os meninos e meninas, pois:

*Dançar é tão importante para uma criança como falar, contar ou aprender geografia. É essencial para a criança, que nasce dançando, não desaprender essa linguagem pela influência de uma educação repressiva e frustrante. É preciso que cada um de nós, ao sair de um espetáculo de dança que o tenha entusiasmado, se debruce sobre esse problema e o encare ao nível da existência e não apenas no do espetáculo, transpondo desse modo a satisfação interior para o plano da participação duradoura. (Bejárt, apud Garaudy, 1980, p. 10)*

A Educação Física nas séries iniciais deve transpor o estímulo frequentemente dado à aptidão física e ao esporte de rendimento, e propor novas estratégias didático-metodológicas que lancem um olhar para a criança compreendida como um ser humano em processo de desenvolvimento e que necessita de cuidados especiais, percebida por todas suas potencialidades e onde características como a autonomia, criticidade e solidariedade sejam seus pressupostos. (Grupo de Estudos Ampliados em Educação Física, 1996)

Essas inquietações levaram-me a investigar o ensino da dança como conteúdo da Educação Física nas séries iniciais, buscando responder questões como:

- os professores das séries iniciais da rede municipal de ensino de Florianópolis utilizam ou não utilizam a dança como conteúdo das aulas de Educação Física?
- qual a importância oferecida à dança na Educação Física escolar nas séries iniciais?
- quais os motivos que levaram estes professores a incluírem, ou não, a dança como conteúdo das aulas de Educação Física?
- com que frequência a dança é utilizada nas aulas de Educação Física?

A tentativa de refletir e analisar possíveis respostas à essas e outras questões que as suprissem, delimitou-se em uma investigação nas séries iniciais (1ª a 4ª séries de 1º grau) das escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC), para detectar a utilização da dança como conteúdo das aulas de Educação Física e propô-la como componente do desenvolvimento das crianças em idade escolar. Procurou-se, ainda, investigar as razões (motivos) que permeiam o ensino da dança na Educação Física de 1ª. a 4ª. Séries e pesquisar quais as alternativas de conteúdos e de processos metodológicos que a dança apresenta ou pode

<sup>1</sup> Segundo Dietrich (apud Kunz, 1991, p. 38), "a cultura de movimento significa inicialmente uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades ou sociedades. Em todas as Culturas podem ser encontradas as mais diferentes expressões de danças, jogos, competições ou teatros movimentados. 'A estas manifestações culturais correspondem especificações culturais que se expressam pela conduta e pelo sentido do movimento humano'".



RAMOS, Renata da Silva & LOPES, Edson S & LEONEL, Luciana & ROCHA, Renato & MATSUSHIGUE, Karin A. & GOBATTO, Cláudio A.. Treinamento aeróbio em bailarinas: influência sobre a realização de coreografias de 4 e 8 minutos de duração. *Revista Paulista de Educação Física*, v.9, n.º 1, jan./jun., 1995, p.26-36.

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIA E MOVIMENTO. *A dança no contexto da sociedade e da escola*. Vol. 2, n.º 1, 1988, p.45-47.

SOUZA, Edilson Fernandes de. Dança afro-primitiva. *Sprint*, ano 10, n.º 53, mar/abr., 1991, p.31-33.

SOUZA, José Wagner da Silva & SANTOS, Maria C. J. dos & SILVA, Sérgio R. da. Nataraja. *Motrivivência*, ano 2, n.º 3, jan., 1990, p.66-67.

VAGO, Tarcísio Mauro. O 'esporte na escola' e o 'esporte da escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente. *Movimento*, ano 3, n.º 5, 1996/2, p.4-17.

VOLP, Catia Mary & DEUTSCH, Sílvia & SCHWARTZ, Gisele M.. Por que dançar ? Um estudo comparativo. *Motriz*, v.1, n.º1, jun., 1995, p.52-58.

Ana Julia Pinto Pacheco

Rua Barão de Itambi, 34 / 1204 Rio de Janeiro - RJ - 22231-000

---

## A DANÇA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS (1<sup>A</sup> A 4<sup>A</sup>. SÉRIES) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

*Andresa Silveira Soares*

Licenciada em Educação Física/UFSC

---

**RESUMO:** *Nesse trabalho procurei situar a dança no campo da educação fundamental nas escolas, na tentativa de desvendar o contexto em que ela está ou não inserida nas aulas de Educação Física nas séries iniciais da rede de ensino municipal de Florianópolis (SC). O objetivo desse estudo foi investigar nas séries iniciais, a utilização da dança como conteúdo das aulas de Educação Física, analisando a importância que os professores dessas escolas oferecem à dança e propô-la ainda como componente do desenvolvimento das crianças em idade escolar. Fez parte da metodologia a pesquisa de campo com abordagem qualitativa, cujo instrumento utilizado foi uma entrevista semi-estruturada, destinada aos professores dessa rede. Procurei descrever e analisar as falas dos entrevistados através de algumas categorias, que aparecem em forma de temáticas e que, por sua vez, apresentam 3 temas transversais: gênero, interesses e o papel dos meios de comunicação de massa. Através desses estudos pude perceber que, a dança para os professores da rede municipal de ensino de Florianópolis ainda não conseguiu alcançar o seu verdadeiro valor no contexto educacional e especificamente nas aulas de Educação Física. Apesar desses professores reconhecerem a dança como um conteúdo da Educação Física e espaço proporcionador para o desenvolvimento de várias potencialidades dos alunos como afetividade, auto-estima, sociabilidade e expressão corporal, a maioria dos professores não a utilizam como conteúdo de suas aulas. Esse fato se deve principalmente as dificuldades que eles encontraram em ministrar as aulas como: falta de estrutura física adequada e material, questões de gênero, interesses dos alunos e a formação profissional. A dança como componente curricular da Educação Física não pode ser esquecida, pois através da cultura de movimento dos alunos é possível que se possa desenvolver a criticidade, criatividade, coeducação e solidariedade e o resgate cultural do ser humano da Era da tecnologização.*

---

### Introdução

Hoje, o espaço da Educação Física está impregnado de oportunidades de incluir a dança como um conteúdo, sendo ela um dos componentes curriculares oficiais. Porém, nota-se na Educação Física ainda uma ênfase dada aos esportes, notadamente desenvolvida através da hegemonia de alguns conteúdos tradicionais e por algumas "justificativas" dos professores em não possuir qualificação necessária para trabalhar a dança nas aulas. Acreditamos, porém, que a dança é "um campo de conhecimento e atuação que poderá desenvolver a criatividade e a criticidade dos alunos, tornando-os capazes de, através de um conhecimento inovador, intervir no estabelecimento de uma 'sociedade ética, mais equitativa e solidária'" (Soares et al., 1998, p. 10)

Fiamoncini (1993)	Vê a dança como uma forma de expressão da cultura corporal, sendo que um dos caminhos para a dança educativa pode ser a adaptação de movimentos vividos pelas crianças aos movimentos da dança.
Feijó (1996)	Sua concepção é chamada de Dança-experiência, sendo que a dança deve contribuir para o auto conhecimento do Ser Humano, a fim de que ele torne-se mais consciente de sua sensibilidade.
Diniz (1997)	Trata a dança como um conteúdo da cultura corporal de movimento e que aliada ao folclore pode criar possibilidades corporais expressivas para os alunos.
Almeida e Santos (1997)	Tratam a dança como um fato sócio-cultural, historicamente construído pelo homem e expresso através de diversas formas de apresentação e representação ao longo do seu processo educacional.
Gerhres (1996)	Aponta para o ensino da dança popular na pré-escola e no 1º grau menor, sendo que deve-se preservar as características dessa dança nas aulas.
Soares et al. (1998)	A proposta dessas autoras é chamada de Dança Improvisação, os eixos norteadores são o trabalho coeducativo, a criação de movimentos livres e próprios e o resgate da cultura de movimento desenvolvidas pelos povos nas aulas de Ed. Física

### **Traçando os Caminhos Metodológicos**

Esse estudo compôs-se de uma Pesquisa de Campo com característica descritiva, que de acordo com Gil (1991) tem como objetivo verificar as opiniões, atitudes e crenças de uma população e também descrever as características de determinada população ou fenômeno. Sendo assim, os dados coletados nessa pesquisa foram analisados entendendo-se, que este trabalho possui uma abordagem qualitativa, analisando e interpretando os dados por meio de categorias que se constituíram com o apoio do referencial teórico e da análise dos dados levantados neste estudo, segundo sua importância. Dessa maneira, as informações obtidas através do instrumento de pesquisa escolhido para realizar este estudo, fomentaram a construção de categorias de análise, que por sua vez, constituíram-se em eixos norteadores da pesquisa e que possibilitaram a organização e classificação das respostas.

A obtenção das informações foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas, que tiveram como base questões-chave para o alcance dos objetivos e das respostas as quais este trabalho propõe.

Trivinos (1990) aponta alguns passos para a interpretação dos dados coletados nas quais apoiou este estudo. Primeiramente foi realizada uma leitura atenta às respostas dos entrevistados para posteriormente realizar uma segunda. Esta foi ainda mais atenta e foi o momento de destacar/sublinhar as idéias que estivessem relacionadas a algum fundamento teórico, ou seja, a algum estudo já realizado sobre o assunto. O próximo passo foi listar todas as respostas por pergunta, para que fosse possível organizá-las mais tarde em ordem de categorias. Em seguida, foram classificadas as respostas por pergunta agrupando-se de acordo com o assunto abordado e dando origem à algumas categorias desse trabalho, que se subdividiram para atender a discussão ampla do tema proposto. Mas, além dessas leituras foi realizada uma análise preliminar das respostas para que se pudesse detectar conflitos, divergências e pontos coincidentes.

Para finalizar esta análise interpretativa classificou-se o material da entrevista sob o escopo de teorias encontradas no estudo da respostas dos sujeitos e da teoria que servirá de apoio, à proposta de transformação que apresentei como alternativa no final deste estudo.

Para isso foram utilizados os princípios científicos da pesquisa bibliográfica, através de livros, dissertações, monografias e artigos científicos.

apresentar para contribuir na formação infantil. Para tanto, torna-se necessário pensar a dança como movimento histórico cultural, que delimita e abre espaços de intervenção na multiplicidade das culturas de movimento.

### **A Dança em Movimento: da história à Educação Física**

Resgatar a dança ao longo da história é um processo que exige reflexão, pois seu movimento cultural pelo tempo acontece em todas as épocas, com o contexto histórico envolvendo-a de forma dinâmica. Como afirma Feijó (1996, p. 26)

O homem vem dançando desde os primórdios, seja para expressar suas alegrias e tristezas, seja na guerra e na paz, na vida e na morte, ou seja para expressar suas inúmeras formas de relações no mundo, expressando suas impressões interiores e caracterizando-se como um fenômeno social que se constrói o resultado, não de um indivíduo isolado, e sim de uma vontade comunitária.

O tempo e o espaço presentes desde a existência do homem enquanto sujeito sócio-histórico e expressando as diversas dimensões sócio-culturais e os diferentes aspectos políticos da sua história ao longo das civilizações, marcaram também a dança como um ponto referencial das culturas e das sociedades.

A Educação Física corresponde as mais diversas formas expressivas do movimento humano, onde a ginástica, os jogos, o desporto e a dança representam, historicamente, quatro vertentes da cultura de movimento. Cada um destes conteúdos possui sua significação cultural para a sociedade em que o homem está inserido e são representados simbolicamente através de movimentos corporais<sup>2</sup> que os caracterizam.

Esses conteúdos fazem parte da cultura da humanidade e por isso devem ser resgatados e construídos constantemente através de ações que privilegiem o aspecto educacional, porque encontram-se mais “próximos” do movimento do homem no mundo.

Na escola a Educação Física é o espaço que apresenta a relação mais estreita com os conteúdos ligados a cultura de movimento humano, onde a dança é uma das possibilidades de resgate cultural e da manifestação da subjetividade do educando. Deve-se então buscar o desenvolvimento do potencial expressivo dos alunos para que eles se reconheçam enquanto sujeitos inseridos no mundo, compreendendo através da experimentação, vivências e criação novos caminhos para entender o mundo ao seu redor e a si mesmo.

A dança inserida na Educação Física escolar deve então privilegiar a expressividade dos alunos, estimulando-os para a expressão corporal; à criatividade através de movimentos livres e próprios, educando através de movimentos livres e próprios, educando através do movimento-gesto-expressivo para a criação de novas possibilidades de movimentos que não só articulam o corpo enquanto instrumento da dança, mas como o modo de ser próprio do homem, com todas as suas dimensões. (Soares et al, 1998, p. 13)

Entendendo a dança como um Movimento Histórico Cultural e, considerando que o seu processo de construção se concretiza de forma dinâmica, na medida em que as relações humanas se edificam, é que vêm sendo desenvolvidas algumas propostas para a dança ser incluída no contexto educacional. Tem-se, então, alguns subsídios de concepções/estratégias metodológicas para enfrentar-se o ensino da dança na escola. O quadro-resumo a seguir mostra-nos algumas possibilidades.

---

<sup>2</sup> Entende-se assim como Feijó (1996, p. 1) que o “corpo é o Ser Humano em movimento”, concretizando-se no mundo através da ação humana.

⇒ **Quem ministra aulas de dança nas aulas de Ed. Física e os seus por quês?** - Dos 10 entrevistados (as), apenas 3 professoras ministram aulas de dança em suas aulas de Ed. Física. Os motivos que as levaram a trabalhar com a dança foram a afinidade com o conteúdo, a sua importância na aula e devido ao planejamento participativo.

⇒ **Quais os caminhos dos professores das séries iniciais que trabalham com a dança em suas aulas de Ed. Física?**

→ **O tempo e o espaço da aula de dança:** Todas essas 3 professoras sempre trabalharam com a dança em suas aulas. A frequência das aulas geralmente se dá em todos os bimestres, de forma a contemplar o interesse dos alunos. A forma de ministrar o conteúdo dança nas aulas de Ed. Física, todavia é influenciado pelos modelos televisivos.

→ **A aceitação dos alunos:** Duas (2) professoras consideram-na como ótimas e 1 professora como boas.

**Cuidado!!!!** É importante salientar que outras 2 professoras utilizam a dança, porém dizem não trabalhar com a dança. Uma professora confere ênfase ao Projeto de Dança na Escola e outra utiliza a dança como elemento facilitador das aulas.

### **Para Dançar na Escola...**

- O trato com o conhecimento deve favorecer o desenvolvimento coletivo de ensinar, aliando as diversas metodologias com o cotidiano do aluno para que se amplie as capacidades de aprender a realidade social em que ela está inserida.
- O trato com a dança no processo de formação universitária deve voltar os conteúdos para a educação física na escola.
- A coeducação é um dos eixos de transformação dos estereótipos, onde a participação de meninos e meninas é o principal objetivo.
- A falta de espaço físico e aparelhagem não podem ser vistas como fatores limitantes, a criatividade deve estar presente na construção de espaços alternativos.
- A família deve transpor certos limites impostos pela sociedade e estimular sem estigmatizar seus filhos a participarem de atividades com a dança.
- O resgate cultural da dança nas aulas de Ed. Física é essencial para que as crianças compreendam os caminhos pela qual a humanidade percorreu e continua percorrendo.
- Falta ainda aos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que utilizam a dança nas aulas de Ed. Física ultrapassar os modelos televisivos, atuando de maneira onde possa-se confrontar os movimentos massificados com os movimentos resgatados ao longo da história do ser humano.

### **Bibliografia**

- ALMEIDA, R. S. & SANTOS, T. P. B. (1997). Dança: conteúdo escolar para a compreensão histórica da cultura corporal. *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: renovações, modismos e interesses*, Vol. III, (pp. 29-32), Goiânia, Goiás.
- ARAÚJO, M. V. B. (1996). Dança na escola: cultura corporal de massa, popular ou erudita? *Revista Corporis*, 1(1), 17-20.
- COLETIVO DE AUTORES. (1993). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez.
- DINIZ, I. C. V. C. (1997). Metodologia do ensino da dança: tematizando fatos folclóricos. *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: renovações, modismos e interesses*, Vol. I, (pp. 613-619), Goiânia, Goiás.
- FEIJÓ, M. G. (1996). *A dança como conteúdo integrante da educação física escolar enquanto corporeificação do mundo sensível*. Dissertação de mestrado, Curso de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Centro de Educação Física e Desportos, UFSM, Santa Maria/RS.

Os caminhos traçados para a realização da pesquisa iniciaram com uma prévia investigação, ou seja, a primeira coleta de dados na Secretaria de Educação e Desportos de Santa Catarina, onde foram identificadas 34 escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis com suas respectivas localizações. Após a obtenção destas informações foram selecionadas a população e amostra, através de sorteio aleatório, e com isso passou-se aos contatos com as respectivas escolas.

Com essas informações pode então ser realizada a segunda coleta de dados através das entrevistas com os professores, acontecendo de acordo com a disponibilidade do entrevistado e do entrevistador, sendo efetivadas nas respectivas escolas que lecionavam.

A escolha deste instrumento auxiliou o retorno "mais imediato" das informações desejadas, permitindo um contato mais íntimo com o entrevistado e o ambiente escolar, possibilitando assim, a visualização das expressões, gestos e inclusive do ambiente ao redor, ou seja, a escola, as instalações, a região e além disso suscitou a presença de novas questões e discussões que estarão presentes neste trabalho.

A população deste estudo foi formada por professores das séries iniciais (1ª a 4ª séries), registrados no MEC ou ACT's, das escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC).

Foi feito um sorteio aleatório simples de 20% do total destas escolas, sendo que para compor a população entrevistada, ou seja, os elementos da amostra foram entrevistados 10 professores de 1 a 4 séries das escolas sorteadas. Dentre as 34 escolas da Rede Municipal de Ensino, registradas na Secretaria da Educação e Desporto de Santa Catarina pelo Cadastro - 1997/01' a 10' CREA da Educação Fundamental, 8 foram sorteadas :

### **O Olhar dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em Relação a Dança na Ed. Física nas Séries Iniciais**

- **A dança como educação:** A maioria dos entrevistados (as) enxerga a importância da dança nas aulas de Ed. Física e apenas 2 professoras não conseguem enxergar a sua importância.
- **A dança como conteúdo da Ed. Física:** Todos os entrevistados (as) consideram a dança como conteúdo da Ed. Física, porque desenvolve várias habilidades, noção de espaço, possibilita integração, expressão corporal, sociabilidade, afetividade, faz parte da cultura de movimento, etc.
- **A dança no currículo da escola e no planejamento de ensino do professor:** Apenas em uma escola a dança faz parte do currículo. Em relação a sua inserção no planejamento de ensino do professor, 3 entrevistadas a integram e 7 não a incluem. Porém, 9 entrevistados (as) a julgam importante no currículo e no planejamento, sendo que 1 professora não a considera importante. Sete (7) entrevistados (as) dizem que a dança deve constituir-se como parte integrante das aulas de Ed. Física, 2 entrevistadas dizem que ela deveria ser uma disciplina extra-curricular e 1 entrevistado responde que ela deveria ser uma disciplina curricular.
- **A Dança nas séries iniciais nas aulas de Ed. Física:** As contribuições que a dança pode oferecer aos alunos dessas séries são: sociabilidade (10 entrev.), motricidade (10), criatividade (10), cooperação (10), coeducação (9), troca de experiências (9) e criticidade (8).
- **A Dança e o seu papel coeducativo:** Os professores (as) apontaram as dificuldades no trabalho entre meninos e meninas, há dificuldade de aceitação entre os sexos. As meninas apresentam-se mais participativas enquanto que os meninos oferecem certa resistência. Porém, a dança de forma coeducativa, ou seja, a prática conjunta de meninos e meninas pode ser uma possibilidade para que ambos tenham as mesmas oportunidades de vivências de movimentos sem reforçar os estereótipos construídos culturalmente na sociedade, sobre o que é atividade de menino e atividade de menina.
- **O processo de socialização da família e na Ed. Física:** Segundo alguns autores como Reis (apud Lane & Codo, 1989), Wendall (apud Petrosk, 1988) a família é a primeira instituição socializadora do indivíduo. Por ela exercer forte influência na educação das crianças é que poderá influir na prática da dança nas aulas de Ed. Física na escola.

conceitual registrado e posteriormente analisado. Segundo BETTI (1995), esse tema vem sendo pouco abordado pelos pesquisadores, pois as pesquisas aplicadas sobre esse problema, envolvendo a participação ativa de alunos e alunas, pelo menos até agora, não são muito frequentes. O tema central deste trabalho, consiste em apontar possíveis caminhos e possibilidades teóricas de como, durante um período letivo, o pensamento conceitual dos alunos e das alunas sobre a disciplina Educação Física pode ser construído e ampliado em direção a superar a idéia de atividade e identificá-la como disciplina acadêmica vinculada a proposta pedagógica crítica.

Acreditamos que a Educação Física e os seus conteúdos, quando desenvolvidos no ambiente escolar, devem ir para além de momentos de atividade. Esta posição é contrária a proposição que, historicamente, a Educação Física vem assumindo nas escolas em geral, a qual ainda é predominantemente orientada por um caráter de mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício de sistematização, organização, seleção e compreensão do conhecimento, existindo apenas empiricamente, conforme especificada no Decreto \ Lei nº 69.450\71. Até mesmo, a nova LDB - Lei 9.394/96 - neste sentido, aponta pequenos avanços.

Nosso entendimento do movimento de aquisição e ampliação do conceito de Educação Física operacionalizado no Colégio Piracicabano foi buscado em referenciais sócio-culturais, teorizados inicialmente pelo psicólogo russo, Lev Semenovich Vygotsky, que dão sentido concreto a tais apreensões. Vygotsky foi capaz de agregar diferentes ramos do conhecimento humano num enfoque que não separa os indivíduos da situação cultural em que se desenvolvem. Ou seja, foi a partir dos instrumentos e dos signos presentes e elaborados no transcorrer das aulas de Educação Física que mediamos e analisamos o movimento de constituição do novo conceito.

Evidências desse movimento foram procuradas e analisadas, considerando-se um sentido no qual as concepções prévias ou do senso comum ampliassem para o pensamento científico sistematizado, buscando um significado para a prática da Educação Física escolar para além da mera atividade física.

Refletirmos sobre o significado da prática da Educação Física na escola, bem como de seus conteúdos para além da atividade, é apontarmos que a dança, a brincadeira, o esporte, a ginástica e a capoeira não possuem um fim em si mesmo nem mesmo esgotam-se na busca do desenvolvimento da aptidão física.

Foi nas relações pedagógicas concretas que buscamos analisar a trajetória do movimento de aquisição e ampliação conceitual dos alunos e das alunas. É pela inserção dos alunos/as num dado contexto e pela sua interação com os demais membros de seu grupo em práticas sociais-pedagógicas, construídas historicamente, que as crianças dialeticamente constroem novos conceitos para além dos consolidados na experiência humana. Portanto, na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimento implica uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.

Para Vygotsky, a experiência instrucional tem um impacto diferenciador e transformador sobre o desenvolvimento mental da criança na escola. Na visão deste autor, a estrutura da aprendizagem escolar proporciona o tipo de experiência cultural na qual os processos psicológicos superiores, tais como a atenção voluntária e a memória lógica, são formados, bem como os signos e símbolos culturais são internalizados. Mas a escola de Vygotsky não é apenas transmissora de conhecimento, é aquela em que se prioriza ensinar o aluno/a a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado de modo que ele/a possa praticá-las autonomamente e significativamente ao longo de sua vida.

Ainda entendemos a aquisição e a ampliação conceitual como elementos que se constituem e internalizam-se sob a influência cotidiana das relações práticas concretas. O processo de internalização de conceitos e das funções psicológicas superiores consolidam-se na ação entre os sujeitos de modo que o funcionamento interno resulta de uma apropriação das formas de ação que é dependente tanto das estratégias e conhecimentos dominados por cada indivíduo quanto de ocorrências no contexto interativo sendo que as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado.

- FIAMONCINI, L. (1996). **Dança: esportivizada ou esportiva? O que pensam os bailarinos de Florianópolis.** Monografia de especialização, Curso de Pós-Graduação em Educação Física escolar, Centro de Desportos, UFSC, Florianópolis/SC.
- GARAUDY, R. (1980). **Dançar a vida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- GERHERES, A. F. (1996). A dança popular na pré-escola e no primeiro grau menor. **Revista Corporis**, 1(1), 23-31.
- GIL, A. C. (1991). **Como elaborar projetos de pesquisa.** (3ª.Ed.). São Paulo: Atlas.
- KUNZ, E. (1991). **Educação física: ensino e mudanças.** Ijuí: Unijuí.
- PETROSK, E. A. (1988). **Atitude dos pais de alunos de 1ª a 4ª. séries do 1º. grau da rede de ensino do município de Florianópolis (SC), em relação a educação física escolar.** Monografia de pós-graduação em educação física, Centro de Desportos, UFSC, Florianópolis, SC.
- SOARES, A., ANDRADE, C. G., SOUZA, E. C. & SARAIVA-KUNZ, M. C. (1998). **Improvisação e dança: conteúdos para a dança na educação física.** Florianópolis/UFSC: Imprensa Universitária.
- TRIVINÕS, A. N. S. (1990). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas.

Andresa Silveira Soares

Rua Manoel Pizzolatti, 244 – Conjunto Habitacional Itaguaçu – Bloco B1 – Ap. 32

Bairro: Jardim Atlântico – Florianópolis – SC Fone: (048) 240.0213

**Grupo Temático:** Educação Física/Esporte e Escola

---

## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO

**Ricardo Ducatti Colpas**

Mestre em Filosofia da Educação – Colégio Piracicabano - Piracicaba / SP

---

**RESUMO:** *Este trabalho tem por objetivo compreender a práxis da Educação Física escolar à luz da teoria do desenvolvimento humano, construída por Lev Semenovich Vygotsky, com vistas a operar com essa teoria enquanto suporte epistemológico para uma metodologia de ensino e de uma concepção de aprendizagem, contribuindo para que alunos e alunas reconheçam conceitualmente a Educação Física como uma disciplina escolar vinculada a uma dinâmica curricular e a uma proposta pedagógica crítica, superando em sua concretude e objetivamente, momentos de mera atividade. Desenvolvo esse trabalho enquanto professor de Educação Física no Colégio Piracicabano, na cidade de Piracicaba, SP. Esta produção acadêmica é uma tentativa de sintetizar minha dissertação de mestrado apresentada em junho de 1998 na faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP – tendo como orientadora a prfa. Dra. Maria Cecília C. Ferreira*

---

### Professor - Pesquisador

*“Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante para uma perspectiva de currículo ampliado quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e da aluna e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão” (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p.29).*

Há quatro anos, sou responsável pelo ensino da Educação Física no Colégio Piracicabano. Instituição privada de Ensino Básico ligada ao Instituto Educacional Piracicabano localizada na cidade de Piracicaba, São Paulo. Nossos alunos, alvos deste estudo, cursam as 4<sup>as</sup> séries do ensino fundamental ( 2º ciclo do desenvolvimento psicológico) e preocupado com a idéia que os mesmos possuíam sobre a disciplina Educação Física, bem como de seu ensino, efetuamos um estudo de caso, analisando a trajetória de um movimento

É sabido que qualquer educador não tem o poder de prever as consequências didáticas de sua ação, mas apesar disso o professor tem o seu papel fundamental na condução do processo educativo. Para VYGOTSKY, é o professor, apesar das incertezas do processo educativo, que conduz o processo do aprendizado (LOPES, 1996). E segundo SAVIANI (1991), “na pedagogia crítica, é preciso provocar a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos” (p.55).

Consideramos que a metodologia de ensino defendida neste estudo implica um processo que acentua na dinâmica da aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade. Por isso, entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno/a, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social (COLETIVO DE AUTORES, 1993). “A aula, nesse sentido, aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente)” (p. 87).

Por isso, ao iniciar-se uma aula ou um estudo sobre qualquer conteúdo da Educação Física, antes de mais nada, promover um momento de reflexão coletiva com o grupo é o primeiro passo a dar-se. Pois o conceito sobre Educação Física escolar deverá estabelecer-se também quanto mais e maior for a relação de cada aluno com a possibilidade de agir concretamente sobre os caminhos escolhidos pelo grupo, para desta ou daquela forma, apropriar-se do conteúdo. Para isso a participação dos alunos/as, proporcionada pelo uso de uma metodologia de ensino como esta apresentada, tem como objetivo permitir o envolvimento consciente na relação: cultura corporal/homem-sociedade.

A presença da ação verbal nas aulas de Educação Física, a possibilidade de reflexão (pensamento) por parte dos alunos durante as aulas, pode se dar no início ou em qualquer outro momento, caso seja necessário. Só por meio da práxis, a ação projetada, refletida, consciente, é capaz de produzir transformações sociais (PEREIRA, 1982).

Neste segundo ciclo do aprendizado e do desenvolvimento, os alunos já poderão vivenciar experiências para tomar decisões individuais ou em grupo, tendo como referência situações problema surgidas durante a aula. Experiências essas que podem ser formuladas pelo professor ou pelos alunos, tais como, identificar e analisar as possibilidades e limitações das alternativas propostas para a resolução de uma solução-problema; identificar possíveis fatores determinantes das diferenças individuais manifestadas no grupo; identificar as suas próprias limitações e realizações diante de situações-problema ocorridas durante a aula; participar da elaboração de atividades e jogos, definindo as regras simples de execução, de modo a favorecer a participação integral do grupo; emitir opiniões com um sentido crítico sobre as atividades, respeitando as posições divergentes (RESENDE, 1996). Os alunos e alunas deste estudo estão na transição entre o 1º e 2º ciclo de escolarização, ao menos do ponto de vista teórico.

Como já dissemos, nossa intenção no início desse trabalho foi registrar o discurso dos alunos e das alunas, analisando sua proximidade ou distância dos conceitos científicos, alicerçados pela instrução ou aos conceitos espontâneos, adquiridos na cotidianidade, na própria escola ou ainda na própria relação social que estes alunos estabeleceram com a Educação Física até então. Ou seja, num primeiro momento, através da expressão verbal, queríamos observar o atual estágio do pensamento e da compreensão que meus alunos e minhas alunas têm sobre a disciplina Educação Física (concepções prévias).

Para isso registramos opiniões que representassem conceitualmente as possíveis concepções da Educação Física presentes no grupo. Iniciamos o diálogo apresentando quatro questões:

- 1ª: O que aprendemos nas aulas de Educação Física?
- 2ª: Para que vocês aprendem os conteúdos da Educação Física?
- 3ª: Como vocês aprendem os conteúdos da Educação Física?
- 4ª: Onde vocês aprendem?



Nesse sentido, a escola assume na teoria vygotskyana importância fundamental para a aquisição e ampliação dos conceitos. No interior da escola é que a elaboração conceitual dos fenômenos ou conteúdos por ela analisados assumem um caráter de científico. “Os conceitos científicos se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas”( REGO, 1994,p.77).

Na escola, as atividades educativas têm como função, diferentemente do que ocorre no âmbito extra-escolar, uma intencionalidade, um compromisso explícito em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse processo, segundo REGO (1994), as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais, expandindo seus conhecimentos e modificando sua relação cognitiva com o mundo. A intervenção pedagógica provoca, então, avanços pedagógicos os quais não ocorreriam espontaneamente. Esse tipo de aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o sujeito interage com outras pessoas. “O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos”( OLIVEIRA, 1992, p.33).

Contudo, é importante ressaltar que seria ingênuo supor que a simples presença da criança no ambiente escolar seja suficiente para que o processo descrito acima ocorra. O acesso a esse saber, bem como o desenvolvimento dos alunos e das alunas, dependerá, dentre outros fatores de ordem econômica, política e social, e da qualidade de ensino oferecida. Pois como sabemos, a relação ensino-aprendizagem é um fenômeno complexo, e a escola não é uma instituição independente e autônoma. Está inserida na trama do tecido social em que as interações que nela se estabelecem revelam múltiplas facetas do contexto mais amplo no qual o ensino insere-se.

Acreditamos que o conjunto das idéias produzidas por Vygotsky seriam muito úteis para o fazer pedagógico da Educação Física na escola, pois sugere ações partilhadas como condição para a aquisição e ampliação de conhecimento. Para VYGOTSKY (1991), o conceito também se consolida pela ação verbal. A palavra, signo e símbolo determinado pela cultura, constitui um elemento importante no processo de formação dos conceitos, além de exercer um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores. Sendo assim, a Educação Física na escola não deve abrir mão desse instrumento pedagógico: a fala.

Da perspectiva teórica citada por este estudo, nas situações de ensino, inclusive o ensino da Educação Física, o professor tem o papel de mediador cultural. É ele quem organiza situações em que possam ocorrer trocas de conhecimento e de patrimônios culturais entre os componentes de um grupo. Esse patrimônio - material e simbólico - consiste no conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que a humanidade produziu ao longo de sua história. De acordo com REGO (1994), para que uma criança possa dominar esse universo é fundamental a mediação de indivíduos, sobretudo dos mais experientes de seu grupo cultural.

Conforme VASCONCELOS (1995), “uma metodologia nesta perspectiva baseia-se numa concepção de homem e de conhecimento onde se entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, compreende-se que o conhecimento não é transferido ou depositado pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é inventado pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele”( p.45).

Devemos partir de uma realidade na qual a metodologia de ensino possa contribuir para a transformação de conceitos da vida prática (conceitos espontâneos) para conceitos científicos adquiridos por meio do ensino ou em situações informais. Mas é claro que “no pensamento da criança não se pode separar os conceitos que são adquiridos na escola, daqueles que são adquiridos no dia-a-dia. Muito embora esses conceitos tenham histórias inteiramente diferentes” VYGOTSKY, apud PANOFKY(1996). “O conceito é uma construção social. Ou a criança internaliza isso na relação com o outro e com os outros, ou a apreensão será mecanicamente absorvida e memorizada” (OLIVEIRA,1992, p.27).

esportivas ligadas à cultura corporal. Acabamos por desenvolver, no início do processo de ensino, os jogos populares e o futebol e, partindo do conhecido pelos alunos e pelas alunas no que se refere ao futebol e aos jogos populares, procuramos ampliar e diversificar o significado desses conteúdos no cotidiano das vinte e sete aulas. A medida que ao grupo foi oportunizada a sua prática e, ao final de cada aula, discutindo o movimento que o conteúdo poderia tomar, buscamos novos níveis de desenvolvimento. Com isso, transformamos todos em agentes ativos do processo compartilhado de constituição das relações pedagógicas.

## Nível I

### *3ª - Reflexão sobre a prática*

Esse momento proporcionado durante as aulas de Educação Física na escola para que as crianças exercessem sua capacidade de pensamento, mostrou-se interessante no que diz respeito à explicitação dos elementos válidos para reorganizar, selecionar e sistematizar o conteúdo desenvolvido. Com ele, pode-se criar um vínculo altamente significativo entre os alunos, as alunas e o conteúdo ensinado. A apreensão desse conteúdo, nesse momento, ganha força no processo de internalização. Enquanto momento de diálogo verbalizado, cada aluno pensa e repensa suas atitudes e ações pedagógicas vividas durante a aula propriamente dita, superando ou revolucionando conceitos e opiniões momentaneamente cristalizadas. O aluno e a aluna no trato com o conhecimento ampliam seus conceitos e opiniões sobre a realidade que os/as cerca.

Os passos que intermediam a primeira leitura da realidade, como se apresenta aos olhos dos alunos, e das alunas com a segunda leitura, em que ele ou ela próprio reformula seu entendimento sobre aquela, são os de constatar, interpretar, compreender e explicar. Momentos estes que conduzem à apropriação de um conteúdo pelos alunos e que podem expressar com clareza a relação dialética entre o desenvolvimento de um conhecimento, de uma lógica e de uma pedagogia. A prática, desvinculada de momentos de reflexão sobre ela, não proporciona isso. "A prática docente, e por que não discente, crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 1996, p.43).

## Nível II

### *4ª - Aprimoramento teórico com apoio na literatura.*

Só a práxis, ação projetada, refletida, consciente, é capaz de produzir transformações sociais (PEREIRA, 1982, p.77).

Quando se estuda teoricamente os conteúdos da Educação Física utilizando-se livros, jornais, revistas, rede de computadores, dispostos em algumas bibliotecas escolares, bem como trabalhos produzidos por outros alunos, pode-se ampliar o sentido de práxis educativa da Educação Física na escola. Segundo os próprios alunos e as próprias alunas, ao se depararem com tal situação, têm a possibilidade de conhecerem a história do referido esporte, suas técnicas, suas táticas, algumas curiosidades etc.

Nesse sentido, o conhecimento é tratado de forma a ser retrçado desde a sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social. Com características de compreensão que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória, cuja ação, por meio do trabalho criativo, reconstrói e incorpora de forma única e particularizada uma síntese dos conhecimentos. Essa compreensão deve instigar o aluno ou a aluna a assumir a postura de produtor de outras práticas motoras que, no decorrer da história, poderão compor o universo da cultura corporal. Além de que, o aprofundamento sobre a realidade através da problematização e estudo dos conteúdos desperta no aluno e na aluna curiosidade e motivação, o que pode incentivar uma atitude científica (COLETIVO DE AUTORES, 1993).

Foi assim que tentei agir metodologicamente enquanto professor desse grupo, na perspectiva de que os educandos e as educandas viessem a transformar dialeticamente o conceito sobre a Educação Física vinculando-a a idéia de disciplina acadêmica. Como as expressões iniciais indicavam, aproximavam-se de uma concepção associada predominantemente a atividade motora. A partir dessa dimensão atuei metodologicamente no sentido de uma compreensão vinculada a cultura corporal, reconhecida como uma área de conhecimento que se utiliza do corpo e de seus movimentos para o desenvolvimento potencial e unitário das dimensões

Na primeira questão, desejávamos apreender o que os alunos concebem enquanto conhecimento da Educação Física.

Na segunda questão, se haveria uma relação da Educação Física praticada no Colégio Piracicabano com os possíveis objetivos educacionais.

Na terceira questão, como os alunos concebiam metodologicamente o ensino da Educação Física, quais possíveis relações de ensino e aprendizagem que poderíamos estabelecer durante as aulas, e se havia alguma similaridade\ diferença estabelecida com o ensino de outras disciplinas.

Na quarta questão, se o ensino da Educação Física possuía um espaço característico de aprendizagem na escola ou também se em outros espaços educacionais.

Sobre a estrutura do processo de ensino e aprendizagem, cada tema ou conteúdo acontecia em dois níveis, um realizado cotidianamente durante as aulas (os quais são organizados em três momentos) e um ao final do tema (o qual poderemos considerar um quarto momento) quando os alunos e as alunas aprofundam o conhecimento com apoio na literatura da área e veículos de informação ( livros, jornais, revistas, Internet, etc ).

#### **Nível I:**

*Primeiro: reflexão sobre o tema;*

*Segundo: prática com variações do já conhecido;*

*Terceiro: reflexão sobre a prática*

#### **Nível II:**

*Quarto: aprofundamento com apoio na literatura.*

#### **Nível I**

*1º - Reflexão sobre o tema.*

A importância didática de refletir ou discutir sobre o tema da aula ou sobre o conteúdo de ensino vem da necessidade de se buscar uma relação direta entre o conteúdo de ensino e o contexto cultural imediato vivido pelo grupo de alunos (senso comum , conceito espontâneo ou conceito popular). Para adentrar esse universo, nada melhor do que ouvi-los naquilo que têm a dizer. Por escutar, temos a possibilidade de exercer o direito, como professor, de concordar ou divergir, pois é escutando bem que nos preparamos para interagir e para nos situarmos no ponto de vista das idéias, conduzindo de forma democrática nosso processo de ensino. (FREIRE, 1996). Confiamos ser este elemento pedagógico um fator de grande motivação inicial para as aulas de Educação Física na escola. Segundo AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, apud AMARAL (1995), o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. "Descubra o que ele já sabe e baseie nisso os seus ensinamentos"(p.22). É por isso que construir conhecimento implica, como já dissemos, o estabelecimento de uma ação partilhada entre os sujeitos e o objeto a ser conhecido. Essa concepção sugere um redimensionamento das interações pedagógicas entre professor ou professores e os alunos e as alunas e destes entre eles mesmos ou elas mesmas. O diálogo nesse momento de discussão sobre o conteúdo a ser ensinado permite situações de cooperação , troca de informações, confronto e consensos de pontos de vista e, ainda, assumir responsabilidades e compromissos com o processo construído coletivamente. Cabe ao professor, ou a professora não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das aulas.

#### **Nível I**

*2º - A prática com variações do já conhecido*

Ao iniciarmos o processo de ensino e aprendizagem com os grupos, levamos em consideração o interesse dos alunos e das alunas sobre os possíveis conteúdos pelos quais eles e elas demonstravam maior afinidade. Essa constatação ocorreu devida uma discussão que realizamos no início do ano letivo. São conhecimentos vinculados à área da Educação Física e que refletem as práticas corporais ou práticas

e médio com competência para apreender as possibilidades e os limites da expressão corporal enquanto linguagem no tempo histórico” (Soares, Taffarel, Escobar, 1992, p.219). Significa, enfim, partir em busca do aprofundamento sistemático do conhecimento próprio da Educação Física e suas relações com o conhecimento mais amplo da humanidade.

E, no que diz respeito especificamente à Ginástica, o que quero defender não é um **resgate** “saudosista” daquilo que foi a tradição da Ginástica que se consolidou na escola brasileira, especialmente a partir do início deste século, com influências determinantes do Movimento Ginástico Europeu. Para estarmos em sintonia com os desafios da Educação Física Escolar na atualidade, não podemos simplesmente retomar os Métodos Ginásticos Europeus sem a devida crítica aos seus princípios e finalidades. Precisamos, sim, superar preconceitos e avançar com os nossos alunos rumo à compreensão dos sentidos e significados que têm sido conferidos à Ginástica ao longo da história, para que eles próprios possam resignificá-la.

O que quero sustentar, portanto, é uma retomada da Ginástica na escola através do “*confronto*” entre as tradicionais e as novas formas de exercitação, possibilitando aos alunos uma prática corporal que lhes permita atribuir “*sentido próprio às suas exercitações ginásticas*” (como propõe Coletivo de Autores, 1992, p.77).

E, levando em consideração as características fundamentais da Ginástica Geral, acredito que a GG pode ser reconhecida como o caminho mais apropriado e, talvez, o mais ousado, para resgatarmos, para recriarmos, para re-significarmos a Ginástica na escola.

### **A Ginástica Geral enquanto conhecimento a ser tratado na Educação Física Escolar**

De acordo com as reflexões desenvolvidas neste estudo, a Ginástica Geral está sendo visualizada como uma prática corporal que promove uma síntese entre o que foi e o que é a Ginástica. Assim compreendida, a Ginástica Geral engloba e integra as diversas manifestações da Ginástica que vêm configurando-se ao longo desses dois últimos séculos, de modo a resgatar elementos do *núcleo primordial* da Ginástica, “*cuja característica dominante se localiza no campo dos divertimentos*” (Soares, 1998, p18)<sup>2</sup>. Isso quer dizer que as diferentes formas de manifestação gímnica poderão e deverão ser tema das aulas de GG.

Aprender Ginástica Geral na escola significa, portanto, vivenciar, conhecer, estudar, compreender, perceber, confrontar, interpretar, problematizar, compartilhar, apreender as inúmeras interpretações da Ginástica para, com base nesse aprendizado, buscar novos sentidos e significados e criar novas possibilidades de expressão gímnica. Sob essa ótica, podemos considerar que a Ginástica Geral enquanto **conhecimento a ser tratado** na Educação Física Escolar, ou seja, enquanto conteúdo de ensino, representa o que podemos compreender como Ginástica.

Os pilares fundamentais que caracterizam a Ginástica Geral são os seguintes:

- **Sem finalidade competitiva**, a GG está situada num plano diferente das modalidades gímnicas competitivas, num plano **básico**, com abertura para o **divertimento**, para o **prazer**, para a **simplicidade**, para o diferente, para a **participação irrestrita**, para **todos**;
- Na Ginástica Geral, o principal alvo de atenção deve ser a pessoa que a pratica, sendo as suas metas fundamentais promover a integração entre pessoas e grupos e desenvolver o interesse pela prática da Ginástica com **prazer e criatividade**. A **ludicidade**, a **liberdade de expressão** e a **criatividade** são pontos marcantes na Ginástica Geral;

<sup>2</sup> Consultar a obra “Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX” (Soares, 1998) para uma compreensão mais aprofundada a respeito do *núcleo primordial* da Ginástica e do cenário que marcou a transição da Ginástica (como era concebida antes do Movimento Ginástico Europeu) para a Ginástica “*científica*” - a Ginástica sistematizada no século XIX.

humanas. Entendo ser de responsabilidade de cada disciplina escolar elaborar um eixo de atuação pedagógica no qual os elementos constituintes do humano trilhem pelos caminhos do desenvolvimento. Com a metodologia usada para o aprendizado dos conteúdos trabalhados, os alunos e as alunas perceberam que a Educação Física não se constitui apenas pela prática de atividades físicas. A apropriação dos seus conteúdos dá-se também pelo estudo, pela organização e pelas relações sociais vivenciadas na prática dos mesmos. Essa construção conceitual ocorreu, ao meu ver, por meio de um aprendizado significativo, em que os conteúdos faziam-se presentes enquanto elementos constitutivos da realidade social imediata e complexa. Salientamos também que, consideramos nessa análise do movimento de transformação conceitual sobre o ensino da Educação Física na escola, não somente a influência do uso de uma metodologia que valoriza as mediações e interações pedagógicas, mas também de todo um sistema de conceitos já internalizados pelos alunos e pelas alunas ao longo da história entre eles e elas e a Educação Física socialmente dada. Nesse sentido, tentamos construir um movimento pedagógico específico durante as aulas de Educação Física baseado em situações conflitantes presentes na relação didática, em que a mesma, mediada pelo professor, constituiu-se apenas em uma tentativa num campo fértil e aberto a outras diferentes e novas tentativas.

## Referências Bibliográficas

- AMARAL, L. O. F. **Conhecimento e ensino de termodinâmica: a visão do professor e do aluno de 3º grau. Estudo de Caso Realizado na UFMG.** Campinas, UNICAMP, 1995. Projeto de Dissertação- Faculdade de Educação - 1995.
- BETTI, I.R. O que ensinar: a perspectiva discente. **Revista Paulista de Educação Física.** São Paulo, Suplemento 1, p.27-30, 1995.
- BRACHT, V. A educação física como campo de vivência social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Florianópolis, v.9, n.2, p.23-9, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, Coleção Magistério 2º grau, Série formação do professor 1993.
- COLL, C. Um marco de referência psicológico para a educação escolar. a concepção construtivista de aprendizagem e do ensino. in COLL, C. v.2, cap.23, p.389-406, et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo.** Coleção Corpo e Motricidade. Campinas: Papyrus, 1995.
- . Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física,** São Paulo, USP, 1996. Suplemento 2, p. 40-42.
- ESCOBAR, M.O. et al. A educação física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, W.W. **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI,** Campinas: Papyrus, 1992.
- FERRAZ, O. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade: a questão da pré-escola. **Revista Paulista de Educação Física.** São Paulo, 1996. Suplemento 2, p.16-22.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro.** São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 5ed São Paulo: Paz e Terra, 1996, Coleção Leitura.
- KONDER, L. **O que é dialética.** 9ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. Coleção Primeiros Passos, 1984.
- LOPES, J. **Vygotsky: o teórico social da inteligência.** Revista Nova Escola, n. 99, 1996.
- MOREIRA, W.W. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: MOREIRA, W.W. **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI.** Campinas: Papyrus, 1992.
- OLIVEIRA, M.K. Vygotsky e o Processo de formação de conceitos. In LA TAILLE, Y. et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 5ed. São Paulo: Summus, 1992.
- PANOFKY, C.P. et al. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. In MOLL, L.C. **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Artes Médicas, Porto Alegre, 1996.
- PEREIRA, O. **O que é teoria.** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- REGO, P.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 4ed Petrópolis: Vozes, 1994.
- RESENDE, H. G. & SOARES, A. J. G. Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física.** São Paulo, suplemento 2, p.499-59, 1996.

ampliar o leque de opções de trabalho. Jornais, bexigas, tábuas, revistas, garrafas de plástico, pedaços de isopor, sacos plásticos, pratos de papelão entre tantos outros, podem tornar-se um rico material pedagógico para o desenvolvimento das aulas de Ginástica Geral na escola.

Convém ressaltar, ainda, que o forte caráter demonstrativo da Ginástica Geral pode significar uma possibilidade de trabalhar-se efetivamente em grupo e pelo grupo na composição dos trabalhos a serem apresentados. Dessa forma, o processo de elaboração de uma apresentação pode detonar uma ação realmente cooperativa na qual os integrantes do grupo aprendam a “cooperar para compor a composição” (no sentido de “operar-com” para “pôr-com” ou “colocar-com” na co-autoria da composição, sendo co-autor - autor em conjunto com outros autores).

Foi acreditando na possibilidade de desenvolvermos uma proposta de Ginástica Geral para a Educação Física Escolar com base nesses princípios norteadores que **imaginamos um projeto** de GG para as escolas públicas de Campinas, com a certeza de que poderíamos colaborar para a sua difusão no âmbito escolar e, também, encontrar subsídios para a discussão de suas possibilidades de desenvolvimento no ensino público brasileiro.

### **A Ginástica Geral na escola - um grande desafio**

O projeto de Ginástica Geral realizado com as professoras e professores de Educação Física da rede pública de Campinas foi desenvolvido durante o ano de 1996, em duas fases: a realização de um curso de GG nas dependências da Faculdade de Educação Física da Unicamp no primeiro semestre (com 30 horas de duração) e o desenvolvimento de uma proposta de Ginástica Geral nas aulas de Educação Física durante o segundo semestre letivo.

O projeto teve um ano de duração, desde o primeiro contato com as delegacias de ensino de Campinas, em dezembro de 1995, até a reunião final com as professoras e professores para avaliação geral do trabalho desenvolvido, em dezembro de 1996.

Superadas as barreiras iniciais em relação à divulgação do projeto pelas delegacias de ensino e à organização dos horários do curso em comum acordo com os professores, demos início ao projeto contando com a participação de um grupo bastante interessado que procurou superar obstáculos de ordem profissional e pessoal para participar das trinta horas de curso, inclusive aos sábados.

Foram aplicados questionários logo no início do curso que trouxeram informações importantes sobre a realidade das escolas, o trabalho dos professores, as suas visões sobre Ginástica, Ginástica Geral e Educação Física Escolar, assim como sobre as suas expectativas e objetivos em relação ao projeto como um todo. Essas informações foram imprescindíveis para adequarmos a nossa proposta de trabalho aos interesses do grupo e ao contexto de atuação dos professores. Constatou-se, ainda, que a maioria do grupo desconhece a produção acadêmica mais recente da área da Educação Física, demonstrando fragilidade teórica nas suas respostas.

Uma tônica nas declarações dos professores, tanto nos questionários quanto em diferentes momentos do curso, foi que estavam cansados de limitar as suas aulas ao Esporte, “às atividades com bola”. Conscientes de que precisavam mudar esse quadro, tinham como objetivo principal conhecer novas possibilidades de trabalho que pudessem enriquecer a sua atuação profissional.

A maioria deles nunca tinha ouvido falar em Ginástica Geral e raramente abordavam o conteúdo Ginástica em suas aulas. Quando o faziam era “com vistas à ‘parte principal’” (Bracht, 1992, p.25), reforçando a idéia da Ginástica apenas como sinônimo de exercícios físicos preparatórios, alongamento e/ou aquecimento. Além disso, os movimentos propostos tinham sempre o professor como modelo a ser seguido. Uma visão restritiva e preconceituosa em relação à Ginástica predominava no grupo.

No decorrer do curso procuramos superar essa visão, aprofundando a compreensão da legitimidade da Ginástica enquanto conteúdo de ensino da Educação Física Escolar, ao lado de outros temas da cultura corporal. A partir desse entendimento, passamos a abordar o significado da Ginástica Geral como o caminho mais apropriado para re-criarmos a Ginástica na escola numa perspectiva de “confronto” e síntese e, também, numa perspectiva lúdica, criativa e participativa.

De acordo com Bracht (1992, p.17), é evidente que outras formas de expressão da cultura corporal, como por exemplo a Dança, Jogos e Brincadeiras, também estiveram/estão presentes na Educação Física Escolar. Entretanto, parece que esses temas “(...) *constituem minoria, e que podemos falar da ginástica e posteriormente do esporte, como as atividades, nos respectivos momentos históricos, que se apresentam como hegemônicas na Educação Física*”.

Apesar das inúmeras transformações que a área da Educação Física no Brasil vem sofrendo nas últimas décadas, marcadamente a partir do início dos anos 80, ainda predomina na ação dos profissionais da Educação Física na instituição escolar o seguinte consenso: “**Conteúdo:** esporte, isto é, esporte federado, suas técnicas, regras, táticas, etc. A ginástica e a corrida, por ex., são praticadas com vistas a ‘parte principal’. Os jogos populares são denominados e tematizados como ‘jogos pré-esportivos’. **Objetivos:** aprendizagem dos esportes, e desenvolvimento da aptidão física (para a saúde)” (Bracht, 1992, p.25).

Atualmente, a Ginástica, enquanto conteúdo de ensino, praticamente não existe mais na escola brasileira. Aula de Educação Física na escola passou a ser sinônimo de aula de Esporte. Mais ainda: sinônimo de “jogar bola”... Essa situação em relação à Ginástica, a qual pode ser igualmente extrapolada para outros temas da cultura corporal, demonstra que necessitamos urgentemente buscar saídas para reverter esse quadro.

No caso específico da Ginástica, parece-me que o panorama é ainda mais grave, em virtude de somar-se à visão esportivizada da Educação Física Escolar alguns preconceitos em torno dessa prática corporal, cuja origem pode estar localizada principalmente em dois aspectos: de um lado, a sua tradição histórica de orientação militarista e, de outro, a sua associação à “Ginástica espetacular”. Essas são, seguramente, questões significativas que, aliadas ao processo de esportivização da cultura corporal, colaboraram (e, de certo modo, ainda colaboram) para que a Ginástica tenha sido descartada da Educação Física Escolar. O tom pejorativo ou restritivo com que geralmente muitos profissionais da Educação Física referem-se à Ginástica acaba revelando e reforçando esses preconceitos.

O trabalho de um grupo de autores sobre “Metodologia do Ensino de Educação Física” (Coletivo de Autores, 1992) caracteriza-se como um importante ponto de referência para a compreensão do significado da Educação Física na escola e, também, da Ginástica nesse contexto. Um dos assuntos abordados nessa obra refere-se à questão do conhecimento a ser tratado pelo componente curricular Educação Física na escola. De acordo com os autores, “*A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem*” (Coletivo de Autores, 1992, p.61-62; grifo meu).

O reconhecimento da Ginástica como um dos conteúdos da Educação Física Escolar, ou seja, enquanto um conhecimento a ser tratado na escola, é legítimo, segundo Coletivo de Autores (1992, p.77), “(...) *na medida em que a tradição histórica do mundo ginástico é uma oferta de ações com significado cultural para os praticantes, onde as novas formas de exercitação em confronto com as tradicionais possibilitam uma prática corporal que permite aos alunos darem sentido próprio às suas exercitações ginásticas*”. Nessa perspectiva, a Ginástica - enquanto parte integrante do conjunto dos conteúdos que devem compor a disciplina Educação Física - caracteriza-se como um conhecimento de importância indiscutível e que não pode ser simplesmente abandonado ou colocado em segundo plano na instituição escolar.

A Educação Física Escolar contemporânea precisa urgentemente assumir a tarefa que lhe compete no interior da escola: progredir com as suas alunas e alunos, em relação aos seus temas específicos, rumo às satisfações da cultura elaborada. “*Não considere seus alunos ‘tolos*”, conforme alerta-nos Snyders (1988, p.218), significa cumprir o nosso papel de sermos educadoras e educadores capazes de apresentar às nossas alunas e alunos “(...) *modos de raciocínio rigoroso que eles não tinham atingido até então*” (Snyders, 1988, p.211). Significa respeitar as nossas alunas e alunos e instigá-los a aprofundar a reflexão sobre a cultura corporal com a rigorosidade metódica necessária à passagem da “*curiosidade ingênua*” à “*curiosidade epistemológica*” (Freire, 1997, p.28-33). Significa, ainda, levar em conta as suas experiências e interesses, sem abrir mão da responsabilidade de garantir que as nossas alunas e alunos “(...) *terminem o ensino fundamental*

De início, quando os professores disseram que haveria aula de Ginástica, os alunos reclamaram, especialmente os meninos, alegando que "*Ginástica é coisa de menina*" e que queriam "*jogar bola*". As meninas, em geral, mostraram-se prontamente interessadas. Isso revela a visão sexista de prática corporal existente na sociedade e que, muitas vezes, é ainda mais reforçada pelos profissionais da Educação Física. Essa relutância inicial exigiu muita firmeza dos professores para que, aos poucos e com muita persistência, lançassem mão de argumentos que convencessem os alunos a participar das aulas de Ginástica Geral.

Segundo os professores, a mostra de vídeos sobre as Gymnaestradas Mundiais e outros festivais de Ginástica Geral colaborou muito positivamente para despertar o interesse dos alunos. Numa das escolas, o Grupo Ginástico Unicamp foi convidado para apresentar-se durante uma festividade. De acordo com as declarações do professor dessa escola, a apresentação do GGU teve repercussões muito positivas nas aulas de GG e na comunidade escolar como um todo, a qual nunca havia tido a oportunidade de assistir a um trabalho dessa natureza. Isso reforça a importância de tratarmos os conteúdos da Educação Física em suas várias perspectivas, conforme proposto pelo Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991, p.35-38). Assistir a apresentações de Ginástica Geral, seja através de vídeo ou ao vivo, é uma dimensão essencial para a compreensão dessa atividade.

No decorrer do trabalho, os professores ficaram surpresos com os resultados obtidos. Observaram que o interesse e a participação dos meninos foram aumentando, mas, mesmo assim, as meninas continuaram participando com maior entusiasmo e desinibição, principalmente nas atividades com música. Ressaltaram, ainda, que a utilização de materiais pedagógicos diversificados, como por exemplo corda, revista, jornal, bastão, toalha, bandeira, "pompom", colchão, garrafa de plástico, peteca, "pé de lata", pião, bola de borracha e de meia, fita, arco, entre outros, constituiu-se num importante estímulo para a criação de novas possibilidades de expressão gímnica. Em algumas turmas a motivação foi tamanha que os alunos quiseram apresentar as composições coreográficas criadas em aula nas festas de fim de ano das escolas.

A importância do planejamento foi outro aspecto sublinhado pelos professores como um elemento facilitador para o desenvolvimento do trabalho. Alegaram que a organização prévia das atividades favoreceu a condução das aulas, tornando mais fácil motivar os alunos para participar das atividades propostas.

Na reunião final para avaliação geral do trabalho desenvolvido, chegamos à conclusão que, apesar das dificuldades enfrentadas e das particularidades em relação ao desenvolvimento das aulas, o resultado do projeto como um todo foi muito positivo. Os professores afirmaram que pretendiam retomar o trabalho com a GG no ano seguinte, pois acreditavam na sua relevância para a Educação Física Escolar. Expressaram, ainda, a sua satisfação em ter "*comprovado a teoria na prática*", ou seja, em ter constatado que existe efetivamente a possibilidade de desenvolver-se um trabalho de Ginástica Geral na sua escola, de acordo com a proposta deste estudo. E enfatizaram que, para que isso ocorra, é preciso que o professor tenha persistência e não desanime ou desista diante dos inúmeros obstáculos que, seguramente, aparecerão. Dentre os quais, a própria insegurança do professor para trabalhar com a Ginástica Geral, uma vez que a abordagem desse tema tem sido insuficiente nos cursos de formação profissional.

As observações efetuadas durante toda a realização desse projeto, aliadas às considerações das professoras e professores que dele participaram ativamente, revelam que, a despeito das condições adversas em que se encontra o ensino público e gratuito no Brasil, é possível e viável enfrentarmos o desafio de desenvolver a GG no atual contexto da escola pública brasileira na perspectiva que vem sendo enfocada neste estudo.

No entanto, não tenho dúvidas de que ainda levaremos muito tempo para conseguir desenvolver um trabalho de Ginástica Geral na escola em que as professoras e professores de Educação Física sintam-se confiantes e estimulados a aprimorar os seus conhecimentos para desenvolver com competência o seu papel educativo; um trabalho no qual as alunas e alunos sejam efetivamente respeitados como "*parceiras e parceiros culturais*", sejam estimulados a aguçar a sua "*curiosidade ingênua*" para transformá-la em "*curiosidade epistemológica*", a desenvolver a sua capacidade de decisão e ação, a sua autonomia, enfim, no qual as alunas e alunos sejam convidados a vivenciar, conhecer, estudar, compreender, perceber, confrontar, interpretar, problematizar, compartilhar, apreender as inúmeras interpretações da Ginástica para, com base nesse aprendizado, buscar novos sentidos e significados e criar novas possibilidades de expressão gímnica.



- A GG caracteriza-se como uma “*mescla de todos os tipos de Ginástica*” e, portanto, **não tem regras rígidas preestabelecidas**. Dessa forma, a Ginástica Geral abre um leque imenso de possibilidades para a prática da Ginástica, uma vez que ela não determina limites em relação a idade, gênero, número e condição física ou técnica dos participantes, tipo de material, música ou vestuário, favorecendo uma ampla participação e proporcionando uma **criatividade sem fim**;
- Os festivais são a sua principal forma de manifestação, vinculando-a a um procedimento artístico, a uma idéia de espetáculo.

Considerando essas características essenciais da GG, podemos afirmar que a Ginástica Geral traz consigo a possibilidade de realizarmos o resgate da Ginástica na Educação Física Escolar numa perspectiva de “confronto” e síntese e, também, numa perspectiva lúdica, criativa e participativa. Entretanto, para que isso ocorra, precisamos apoiar-nos em referenciais teórico-metodológicos que ofereçam caminhos nessa direção. Nesse sentido, serão destacados alguns princípios norteadores para o desenvolvimento da Ginástica Geral na escola<sup>3</sup>.

O trabalho com a GG deve levar em conta as diversas experiências dos alunos - a **experiência** entendida como uma categoria pedagógica do processo educativo -, porém sem se restringir a elas, procurando superá-las e transformá-las no decorrer da trajetória educativa através do estímulo constante à auto-superação e à criatividade. A troca de experiências deve possibilitar um processo de intercâmbio no qual os educandos são convidados a redescobrir, a revelar, a compartilhar e a superar as suas vivências anteriores, que serão consideradas, respeitadas no processo educativo. O educador vai configurando os parâmetros, os referenciais para conduzir a sua ação pedagógica em parceria com os alunos que são vistos como sujeitos, co-responsáveis e co-autores do processo educativo. A abertura aos interesses e experiências dos alunos torna-se imprescindível para a concretização do desenvolvimento da capacidade de decisão e de ação dos alunos. E para que tal desenvolvimento seja viabilizado é indispensável que a aula seja **planejada** e organizada de modo a criar situações de ensino em que o aluno possa co-determinar com base nas suas experiências anteriores.

Sob essa ótica, a importância do **planejamento** tem um destaque especial: planejar, organizar, pensar e repensar o contexto da aula, colocam-se como tarefas imprescindíveis para o educador que “*não considerando os seus alunos tolos*”, valoriza as suas experiências e interesses e proporciona situações para o desenvolvimento de sua capacidade de decisão e de ação; para o educador que visa, sobretudo, a **autonomia** dos alunos, convocando-os para a co-responsabilidade (responsabilidade compartilhada) do processo educativo.

Considerando, ainda, que “*(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (Freire, 1997, p.52), o ato de ensinar, que supõe o de aprender, só pode ocorrer se houver **diálogo**. É através do diálogo pedagógico que vão sendo planejados, organizados e traçados os contextos educativos que conduzem à passagem da “*curiosidade ingênua*” à “*curiosidade epistemológica*” (Freire, 1997), da “*cultura primeira*” à “*cultura elaborada*” (Snyders, 1988). Nessa perspectiva, o papel do professor é essencial como estimulador e orientador. O processo educativo na escola requer a direção/orientação do educador. Abdicar disso, seria favorecer o “*laissez-faire*”, o abandono pedagógico. Entretanto, não pode existir **diálogo no monólogo** do professor, tampouco no **monólogo** do aluno. Só pode haver diálogo se existir troca, encontro... Encontro entre “*parceiros culturais*”, como ressalta Snyders (1988, p.224): “*Na minha escola, os alunos não se tornam iguais aos professores, não lhes prometemos que eles serão iguais aos professores; mas eles não são subordinados, inferiores, a serem ‘amestrados’, nem irresponsáveis a serem mantidos em tutela continuamente*”. Isso significa reconhecer que, sem renunciar ao seu papel, o professor precisa levar os alunos a sério, tratá-los com respeito e fazê-los partilhar da alegria de compreender, agir e progredir em direção à satisfação cultural escolar.

Outro princípio norteador diz respeito ao incentivo irrestrito à utilização diversificada de materiais tradicionais e não tradicionais, os quais são explorados intensamente a fim de promover a descoberta de novas possibilidades de ação, favorecendo a inventividade e o enriquecimento do contexto educativo, além de

<sup>3</sup> Esses princípios têm como base a Proposta de Ginástica Geral do Grupo Ginástico Unicamp (Souza, 1997, p.83-95) e a Concepção de “*aulas abertas à experiência*” (Hildebrandt, Laging, 1986 e Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE-UFSM, 1991).

## Introdução

O estudo que apresento é um texto extraído de resultados parciais de um projeto de pesquisa coordenado por mim, registrado no departamento de didática e dá sustentação teórica e empírica ao meu trabalho de doutoramento em andamento no programa de pós-graduação em Educação Física da UGF. É uma tentativa de contribuir na discussão acerca do esporte enquanto parte essencial do processo de educação da criança e do adolescente. A parte inicial desse trabalho já foi apresentada no Congresso Regional de ciências do Esporte em Campinas, em abril de 1999. Portanto este texto pretende oferecer ao leitor um avanço do trabalho e algumas transformações que são frutos do processo de investigação e das contribuições oferecidas no congresso de Campinas.

Há muito tempo tenta-se definir diferentes características da prática esportiva como se fosse possível estabelecer uma esfera para cada tipo de cultura. Há no meio acadêmico da Educação Física uma taxionomia que supõe uma espécie de consenso de que existe um ambiente esportivo dividido em esferas diferentes. É de domínio público a distribuição da prática esportiva que se divide em subáreas supostamente independentes: **participação, educacional e rendimento**. As políticas públicas no Brasil se aplicam dessa forma, com diferença de ênfase e investimento, à tríade acima.

Para definir meu objeto de estudos estou levando em conta o termo esporte educacional<sup>1</sup>, o que desemboca na idéia de uma prática com elementos que vislumbram valores sociais como a solidariedade, a cooperação, a participação, a autonomia (Ferreira, 1996), diferentes da competição e do desejo do ganhar a qualquer custo. Tubino (1996) define que as finalidades e objetivos do esporte de rendimento são os *resultados, superações, records e vitória sobre os outros* e afirma que o esporte educacional está voltado *para a formação da cidadania*.

Entretanto, no meu ponto de vista, todas as três dimensões correntes do esporte (participação, educacional e de rendimento) podem ser alvo de processos pedagógicos. Tanto o aluno quanto o atleta são conduzidos por um educador que tem funções pedagógicas sistemáticas, comprometidas com o imaginário, e com uma utopia de determinada comunidade. O professor, enquanto agente multiplicador desse processo, atua na comunidade utilizando o esporte para educar a criança, da mesma forma que se utiliza da comunidade para educar a criança para o esporte.

Neste sentido defino como meu objeto de estudo o *esporte enquanto elemento de educação e também como elemento de apropriação por meio da educação*.

A produção editorial da Educação Física, nos últimos 15 anos, tenta, de alguma forma, definir um conceito de esporte educacional que seria o esporte envolvido em preocupações pedagógicas. Kunz (1994) alerta para que professores tenham o conhecimento das implicações que ocorrem na “escalada do sucesso” de atletas de esporte de rendimento. O autor apresenta em seu artigo dois problemas, considerados bastante sérios: o treinamento precoce e a utilização de artifícios químicos (*doping*) como suplementação da preparação atlética.

Também Kunz (1991), denuncia o esporte que seleciona e exclui alunos a partir de um processo que leva em conta a habilidade esportiva do aluno. Nesse sentido, o resultado desse processo de seleção e exclusão é a formação de grupos de treinamento, que representam o nome da escola e elevam de certa forma o prestígio de professores de Ed. Física. Os pais também participam do sistema sem contestar o modelo imposto, protestam sim, quanto aos critérios estabelecidos, tal como as modalidades oferecidas para que o aluno possa ou não fazer parte de um grupo de treinamento. Quando a escola ou os ambientes de ensino do esporte encaminham uma seleção e formalizam um grupo de performance ligado ao esporte de rendimento, fica claro que as esferas: rendimento, educacional e participação não uma realidade concreta.

<sup>1</sup>A literatura da Educação Física apresenta vários termos para definir práticas semelhantes: esporte educação, esporte educativo, esporte da escola, entre outros. Vou usar no presente texto o termo: Esporte Educacional.

Finalizamos essa etapa com a elaboração conjunta do trabalho a ser realizado no semestre seguinte nas diferentes escolas, tomando como referência básica as vivências desenvolvidas ao longo do curso de Ginástica Geral.

A segunda fase do projeto teve início em agosto com uma primeira reunião para retomarmos as atividades e estabelecermos a programação do semestre.

O acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos professores foi feito através de "Fichas de Plano de Aula", visitas às escolas e reuniões mensais com os professores. As fichas eram entregues periodicamente pelos professores em nossos encontros mensais, com o objetivo de facilitar o acompanhamento das aulas e para documentar o trabalho desenvolvido. Foram feitas visitas às escolas nos horários das aulas de Ginástica Geral, com a finalidade de conhecer os locais e os grupos, nas quais foram feitas filmagens e tiradas fotografias. E as reuniões mensais caracterizaram-se como verdadeiros "pontos de encontro" para dialogar a respeito das experiências que estavam sendo vivenciadas no processo de desenvolvimento da proposta. As conquistas e dificuldades eram compartilhadas, suscitando novas possibilidades, novos caminhos a serem trilhados.

Dos vinte e um professores que acompanharam o curso no primeiro semestre, dezoito retornaram para participar dessa nova fase; os outros alegaram dificuldades de horário. Dentre os interessados em continuar no projeto, apenas onze professores desenvolveram as aulas de Ginástica Geral. Os demais justificaram que não foi possível realizar o trabalho por dois motivos principais: os campeonatos esportivos entre as escolas estaduais que ocorrem no segundo semestre letivo e que alteram muito a dinâmica das aulas; e o período eleitoral, nos meses de outubro e novembro, no qual as escolas estaduais têm as aulas canceladas para a realização das eleições, dificultando a reposição das aulas de Educação Física em função das avaliações finais das outras disciplinas.

Quanto à primeira justificativa, mais uma vez fica evidente que o Esporte tem sido a prioridade na Educação Física Escolar. Ao defender o valor da Ginástica Geral como conhecimento a ser tratado na escola, não pretendo descartar o Esporte ou desvalorizar a sua importância como conteúdo de ensino, mas alertar para o grave equívoco que estamos cometendo ao restringir a Educação Física Escolar à prática esportiva. Convém ressaltar, ainda, as pressões que os professores sofrem por parte da direção da escola, e mesmo dos alunos, para participar dos campeonatos e, ainda, conquistar bons resultados. Muitas vezes, os professores são "obrigados" a treinar as equipes esportivas, inclusive nos horários de aula de Educação Física. Diante disso, o professor precisa ter clareza do seu papel na escola para poder argumentar em favor da importância da sua disciplina e da sua aula e não ficar à mercê das vontades alheias. A participação em campeonatos interescolares pode ser muito positiva se estiver integrada a um projeto mais amplo da escola. Não é concebível prejudicarmos o desenvolvimento das aulas de Educação Física, que é um direito de todos os alunos, em função do calendário das competições ou, até mesmo, para treinar as equipes competitivas da escola.

No que se refere ao segundo motivo, vemos reforçada a idéia de que a aula de Educação Física na escola é considerada menos importante do que as outras. Parece-me que a mudança dessa visão, mais uma vez, depende fundamentalmente da seriedade do professor de Educação Física perante o seu papel e a sua disciplina e da sua postura frente aos professores das outras matérias.

As aulas de Ginástica Geral ministradas pelos professores foram desenvolvidas predominantemente com turmas de 5ª. à 8ª. série, mais precisamente no período de setembro a novembro. A maioria das escolas fica na periferia da cidade de Campinas e muito distantes umas das outras. A partir do final de setembro, quando o trabalho já havia iniciado, realizei pelo menos uma visita a cada escola para assistir às aulas de Ginástica Geral. Esse contato, mesmo breve, foi muito importante para conhecer os grupos e as condições de trabalho dos professores.

Nem todos os professores cumpriram todas as aulas planejadas. Apesar disso, de acordo com as declarações dos professores e pelo que pude observar nas visitas às escolas, houve um grande envolvimento dos alunos com o trabalho.

Minha concepção do esporte é que se trata de um objeto social que envolve grupos complexos e diferentes em diversos aspectos sociais e culturais. Apesar disso, a prática do esporte nos diversos ambientes se apresenta de forma sistematizada e universal, tendo no topo do sistema a competição, o alto rendimento técnico, físico e tático como relações de produção coletiva, mesmo quando o discurso da comunidade deixa predominar as questões pedagógicas.

No Estado de São Paulo, em 1997, os principais jornais circularam uma lista de critérios para uma boa escola, a fim de orientar os pais no momento da matrícula de seus filhos. Um dos critérios exigidos pela Associação de Escolas Particulares de São Paulo, a anunciante, foi o oferecimento de prática esportiva. Não se tratava da Educação Física curricular e sim de uma prática esportiva para além do currículo comum.

O que se pode verificar, preliminarmente, enquanto evidências de um problema de comunicação dentro da comunidade envolvida com o ensino do esporte, são as marcas sociais provocadas tanto pela produção teórica, que inclui a discussão do meio acadêmico e da mídia, quanto pela crença popular, pelas imagens e pelos estereótipos que circulam e são apropriados pelos atores sociais a partir de várias dimensões, entre elas a dimensão médica (prevenção e tratamento), a psicológica (auto-estima e terapia), a social (comportamento e prevenção) e a econômica (escalada social e trabalho).

Nenhuma dessas dimensões e marcas sociais apresenta um divisor de águas. Não se sabe os limites da influência da produção teórica nem da extensão da teia que sustenta as crenças, irradia as imagens e circula os estereótipos. O objeto de estudo se torna socialmente significativo a partir dessa produção de interesses socialmente marcados e possibilita uma interpretação da rede de comunicação da comunidade esportiva a ser investigada.

Nesse sentido, a teoria das representações sociais especialmente na formulação de Serge Moscovici (1978), poderá contribuir numa investigação do processo e do produto da comunidade, contribuindo na identificação e interpretação do possível campo de tensão, que provavelmente existe na comunicação dos sujeitos envolvidos na prática esportiva de crianças e adolescentes.

#### *Objetivo do texto*

Diante dos apontamentos preliminares, já feitos no congresso de Campinas, mais o recorte dado no estudo para a apresentação do presente texto, traçamos o seguinte objetivo para a discussão no momento:

1. Pretendo discutir a partir do texto acima como o professor trabalha o esporte enquanto conteúdo da Ed. Física e como essa cultura esportiva é mercantilizada pelo próprio professor, quando o espaço físico, os recursos materiais, as condições objetivas de vida dos alunos e as condições de trabalho são consideráveis para uma aula de qualidade.

### **Algumas Considerações e Apontamentos**

Como já fora comentado, neste trabalho, acerca da discussão desenvolvida por Kunz (1991), que a escola através da aula de Ed. Física desenvolvia um processo de seleção para formar um quadro de representação de excelência, o que observamos e constatamos nesse momento é a inversão de alguns papéis sociais no processo de ensino do esporte na escola.

Pelo menos nas escolas de classe média, particulares ou públicas, o esporte ocupa o lugar do horário extra. A prática desse conteúdo da Ed. Física deixa de ser apenas um conteúdo e passa a ser uma opção para a administração da escola, para os pais e para os professores. A administração das escolas descobriram no esporte um aliado para convencer os pais da amplitude de ofertas. Hoje é bastante comum uma escola tradicional e discreta em suas publicidades, portar em suas fachadas estandartes oferecendo ensino regular, judô, natação, futebol, voleibol, musculação, informática, inglês, etc.

Os pais por sua vez, descobrem nos projetos extra-classe uma forma de administrar o cotidiano, tais como: horário de buscar a criança no final das aulas; desconfiança de outros espaços de atividades físicas entre eles, academias de lutas (violência, ingestão de drogas), parques urbanos, esportes de praia; dificuldade de deslocamentos para clubes e até mesmo recusa ao processo altamente competitivo desses últimos. A crítica que se faz é a mesma possíveis nas colocações de Kunz (1991). Os pais não questionam o modelo, não se exige um conteúdo bem trabalhado no horário normal de aula de Ed. Física.

## Bibliografia

- AYOUB, Eliana. *A Ginástica Geral na sociedade contemporânea: perspectivas para a Educação Física Escolar*. Campinas, 1998. 187 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 1998.
- AYOUB, Eliana, SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de., PÉREZ GALLARDO, Jorge Sergio. (Orgs.). *Coletânea: textos e sínteses do I e II Encontro de Ginástica Geral*. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1997. 79 p.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992. 122 p.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 165 p.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM. *Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aula*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991. 113 p.
- HILDEBRANDT, Reiner, LAGING, Ralf. *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. 142 p.
- SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998. 145 p.
- SOARES, Carmen Lúcia, TAFFAREL, Celi Nelza Zülke, ORTEGA ESCOBAR, Micheli. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1992. 260 p. p.211-224.
- SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. *Ginástica Geral: uma área do conhecimento da Educação Física*. Campinas, 1997. 163 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 1997.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988. 284 p.
- Endereço: *Eliana Ayoub* – Rua Dr. João Quirino do Nascimento, 1405, apto.32, Jd. Boa Esperança  
Campinas-SP CEP 13090-570 Fone: (019) 2519306 e.mail: nanajoao@nutecnet.com.br

---

## ESPORTE EM AMOSTRA GRÁTIS: UM PEQUENO QUADRO DE REPRESENTAÇÃO DE ESPORTE DENTRO DA ESCOLA

**Antônio Carlos Moraes**

Mestre em Ed. Física - Doutorando em Educação Física/UGF  
Docente do Depto de Didática da FE/UFRJ

---

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta conclusões parciais de um projeto de pesquisa registrado no departamento de didática da Faculdade de Educação da UFRJ, que dá sustentação ao meu trabalho de doutoramento no PPGEF/UGF, que trata do esporte ensinado nos vários espaços sociais, tendo como foco de análise, os valores, crenças e perspectivas de pais e professores. Este texto contém a discussão acerca do esporte ensinado no horário normal de Ed. Física e o esporte ensinado no horário extra-classe, dentro da própria escola. Os objetivos desse texto são: a) evidenciar as representações de ensino de esporte dos professores que trabalham em escolas que possuem espaço, materiais e outros recursos; b) revelar a postura dos pais frente ao oferecimento de esporte no horário extra-classe. Para formular tais objetivos defini algumas questões que estão sendo investigadas como: Qual é o grau de familiaridade e interação dos pais e professores com a produção dos autores da Educação Física a respeito do significado do esporte para a formação da criança? Como se dá a formação de um possível campo de tensão entre os grupos investigados (atores dos diferentes espaços)? Como os pais e como as mães representam o ensino do esporte para os filhos e para as filhas? A representação dos professores está mais próxima dos limites da produção teórica ou mais próxima das crenças, imagens e estereótipos produzidos pelos interesses dos atores sociais? No momento apresento as seguintes considerações: Nessa primeira etapa, observando e conversando com professores as representações que se evidenciam estão no campo da mercantilização da cultura esportiva desenvolvida na escola, ou seja, o esporte nas aulas normais significam uma amostra grátis do que poderá ser ensinado no horário extra-classe. Em algumas escolas é um projeto pago e em outras dá status de "treinador eficiente" ao professor que se livra de da sala de aula.

---

Para analisar o produto da investigação, adotarei o roteiro de trabalho sugerido por J. Claude Abric (1994). O autor considera fundamental para a análise o conhecimento dos componentes essenciais que darão significado aglutinador aos valores, opiniões, crenças e atitudes dos grupos de sujeitos. São eles:

1. Investigação do conteúdo da representação.
2. Estudo das relações entre os elementos, sua importância relativa e sua hierarquia.
3. Determinação do núcleo central e posterior verificação de sua centralidade e da hierarquia posta em evidência.

### **Algumas questões a investigar**

Todo o processo de investigação deverá contribuir nas respostas de **algumas questões a investigar** que estão preliminarmente listadas a seguir:

Qual é o grau de familiaridade e interação dos pais e professores com a produção dos autores da Educação Física a respeito do significado do esporte para a formação da criança?

Como se dá a formação de um possível campo de tensão entre os grupos investigados?

Como os pais e como as mães representam o ensino do esporte para os filhos e para as filhas?

A representação dos professores está mais próxima dos limites da produção teórica ou mais próxima das crenças, imagens e estereótipos produzidos pelos interesses dos atores sociais?

A aplicação metodológica:

#### **1º momento: mapeamento**

Para cumprir este caminho Abric (1994) propõe um método de trabalho pluri-metodológico composto de várias técnicas de abordagem.

No nosso caso a **investigação do conteúdo da representação** consistirá em **levantar os elementos de representação social** dos sujeitos em relação ao objeto em questão, ou seja, o objeto será questionado e verificarei na fala dos sujeitos as expressões significativas e/ou a frequência de termos referentes à questão. Em meu trabalho, nessa fase, pretendo utilizar a entrevista com perguntas orientadas.

Para o **estudo das relações entre os elementos, sua importância relativa e sua hierarquia** pretendo aplicar o **método de hierarquização de itens**, que consiste em descobrir quais elementos ou expressões são mais importantes para o grupo entrevistado. Nesse caso, os elementos devem ser organizados em questionário que será aplicado aos grupos com objetivo de verificar quais são os elementos que mais favorecem a produção discursiva desses grupos.

Para determinar o **núcleo central e posterior verificação de sua centralidade e da hierarquia** posta em evidência, será necessária a aplicação do **método de controle da centralidade** do núcleo. Essa estratégia consistirá em confirmar a representação evidenciada no discurso, produzida a partir da análise e interpretação, baseando-se na teoria das representações sociais, na produção teórica da Educação Física e no núcleo hierarquizado. Retornarei ao grupo com a representação extraída do núcleo com vistas a obter a confirmação ou rejeição das expressões apresentadas.

#### **2º momento: análise do possível campo de tensão na comunicação dos grupos.**

Após a confirmação do Núcleo Central de cada grupo, procederei à análise do processo de como se produzem as representações dos grupos, confrontando o produto dos núcleos de cada subgrupo, cruzando informações dos diferentes ambientes de prática esportiva e posicionando possíveis conceitos a respeito do objeto de estudo, apoiado na teoria da representação social e na produção do conhecimento em esporte educacional, o que dependerá de uma revisão bibliográfica baseada em análises e críticas que estão em evidência nas discussões a respeito do esporte.

Tubino (1993) analisa o esporte de rendimento como algo que necessita de estrutura formal e institucionalizada e afirma que, devido a sua complexidade cultural, no futuro, a instituição esportiva reduzirá o papel do Estado em sua fomentação e infra estrutura. Já o esporte educação exigirá do Estado maiores preocupações em seus *objetivos claros de formação, norteados por princípios sócio-educativos, preparando seus praticantes para a cidadania e para o lazer* (p.133).

Outros autores como Bracht (1987, 1992, 1997), Vago (1996) e os participantes do Coletivo de Autores (1992) distinguem *esporte da escola e esporte na escola*. O primeiro significa uma cultura esportiva gestada no interior da escola apropriada às condições e interesses pedagógicos da comunidade escolar; o segundo é institucionalizado e carrega para dentro das escolas as mazelas e vícios das relações de produção que sustentam a competição esportiva (Coletivo de autores, 1992).

Bracht (1987) considera que o Esporte e a Educação Física são duas instituições diferentes e isoladas. O máximo que as duas podem se aproximar é na colaboração *“para a funcionalidade e harmonia da sociedade na qual se inserem”* (p.181). Afirma que o esporte tradicionalmente ensinado dentro da escola é o esporte institucionalizado, como suas regras pré-definidas, suas técnicas e a exarcebção do espírito competitivo. Apesar disso, o autor chama para uma reflexão sobre o que determinará as relações que o aluno fará entre a sua habilidade esportiva e *“seus valores e normas de comportamento introjetados, pela condição econômica e pela posição na estrutura de classes de nossa sociedade”* (p. 187). Bracht entende que o professor deve refletir acerca do pensamento que permeia as intenções educativas da escola e os papéis que o esporte cumpre ou deveria cumprir na sociedade

Observando o ensino do esporte, em diferentes espaços sociais, percebo comportamentos bastante diferenciados por parte de seus membros. Enquanto os pais afirmam, genericamente, que toda criança deve praticar um esporte, os professores se dividem entre aqueles que consideram que o esporte é necessário para toda criança e aqueles que anunciam “efeitos colaterais” na prática esportiva, desde o ponto de vista técnico, biomecânico, fisiológico e ósseo-estrutural, até os sociais, políticos e culturais.

O mercado editorial da Educação Física está repleto de denúncias e anúncios dessa natureza. Desta forma, localizo a possibilidade de *um campo de tensão na comunicação entre a expectativa dos pais e o discurso dos professores no que se refere à educação da criança e do adolescente através do ou para o esporte. Nesse espaço está o contexto para este projeto de pesquisa. Os problemas teóricos do esporte, em particular do esporte educacional, não se reduzem às discussões conceituais dos teóricos da Educação Física, uma vez que as marcas sociais do esporte são mais fortes do que as marcas científicas.*

Para tentar sustentar a idéia desse problema posto, relato minhas observações preliminares a respeito dos lugares sociais e culturais diferentes, nos quais ocorre o ensino da teoria e da prática do esporte. É possível verificar que nos bairros da periferia urbana são comuns algumas atitudes dos pais que estão mais atentos e envolvidos com a vida esportiva de seus filhos. As mais marcantes são: a) alguns acham que o esporte ocupa o tempo em que as crianças deviam estar trabalhando em casa ou reforçando os estudos, e não acreditam muito num futuro promissor associado à profissão de esportista; b) alguns incentivam, matriculam as crianças em escolinhas, acompanham as aulas e até arriscam buscar ambientes de treinamento mais reforçado. Boa parte acredita na ascensão econômica dos filhos ainda na adolescência; c) outros gostariam que o esporte, tão forte quanto possível na adolescência, cedesse a vez ao trabalho, assim que o filho se habilitasse a ingressar no mercado.

A observação sistemática permite afirmar que também em escolinhas de clubes, academias e projetos extra-classes de escolas particulares, que atendem a alunos da classe média, a atitude de pais se divide: a) há aqueles que claramente levam seus filhos para ocupar o tempo livre e b) há aqueles que buscam naquele espaço a “saída do apartamento”, o extravasamento das energias do filho ou uma possibilidade de administrar melhor o tempo entre trabalho e a saída do aluno da escola e c) há também os pais que preferem os projetos extra-classes de esporte, como meio de afastar seus filhos de academias de luta. Entretanto já testemunhei outras situações nesse tipo de ambiente. Presenciei espaços que se esvaziaram porque o professor não priorizou o ensino de técnicas e táticas, ou não assumiu a preparação física para fins de competição. O contrário também ocorre na mesma proporção.

# PROPOSTA DE INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE ENGENHARIA INDUSTRIAL DO CEFET-MG

*José Angelo Gariglio*

Mestre em Educação-FAE/UFMG - Professor de Educação Física do CEFET-MG

---

*RESUMO: Este trabalho tem como objetivo construir um conjunto de argumentações concisas e articuladas que legitime a presença da Educação Física no interior dos currículos dos Cursos de Engenharia Industrial do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, considerando a sua especificidade, como uma das áreas do conhecimento escolar, estendida à Educação Tecnológica.*

---

## 1. Introdução

Com o fim da obrigatoriedade da Educação Física na Educação Superior determinada pela nova LDB coloca-se uma crucial pergunta aos profissionais da Educação Física que aí lecionam: Qual será a forma de inserção da Educação Física nesta modalidade educacional?

Por ainda não haver resposta clara para tal questão, entendo que a Educação Física, compreendida como uma das áreas do conhecimento escolar e que, por isso, é parte integrante da educação escolar, pode contribuir significativamente na formação do trabalhador brasileiro. No entanto, devemos ter o cuidado para que tal contribuição se legitime no campo das idéias e da discussão democrática no interior das universidades, garantindo que a força do argumento supere o argumento da força.

Ao defender a continuidade da Educação Física nos currículos dos Cursos de Engenharia do CEFET-MG, pretendo que uma educação tecnológica ampla não se restrinja a desenvolver, fragmentariamente, apenas as potencialidades técnicas e instrumentais do ser humano, mas também suas potencialidades sociais, políticas, afetivas, relacionais, éticas e estéticas que compõem a totalidade da existência humana.

## 2. Justificativa

### *2.1 O Mundo do Trabalho em Mutação*

Antes de adentrarmos a discussão acerca das contribuições da Educação Física na formação do trabalhador brasileiro faremos alguns comentários sobre as mudanças no processo produtivo e, conseqüentemente, do perfil do trabalhador inserido neste novo mundo do trabalho.

Com a crise estrutural do capitalismo iniciado na década de 70, o capital busca reformular seus paradigmas de produção, procurando manter-se no poder, como também os processos de acumulação. Tal reformulação nasce do desgaste e anacronismo do padrão produtivo industrial taylorista/fordista, onde a produção é baseada na alta especialização e conseqüente fragmentação do trabalho, na forte hierarquização e verticalização das relações gerenciais, na busca da produtividade em grande escala, dentre outras características. Face a esta estrutura produtiva, exigia-se do trabalhador pouca qualificação tecnológica, comunicativa, relacional e gerencial.

Com o desmonte deste padrão de acumulação e a crise econômica dele decorrente, nasce uma nova onda de produção industrial baseada em novos padrões de consumo, em mercados altamente concorrenciais e segmentados, onde as empresas dão ênfase à qualidade dos produtos em detrimento da quantidade produzida. Com isso, a produção torna-se cada vez mais individualizada e diversificada, capaz de atender a demandas instáveis, voláteis e diferenciadas do mercado consumidor.



O professor por sua vez, vê no esporte extra-classe a oportunidade de aumentar seus vencimentos. É justamente nas aulas normais de Ed. Física que o professor aproveita para dar o recado dos horários extra-classe. Desse modo podemos entender que o professor deixa de agir como no passado, quando formava grupos de "elite" de alunos hábeis para determinadas modalidades esportivas, e passa a formar grupos a partir de interesses alunos com ou sem habilidades mas que tenham condições de pagar pela aula que supostamente oferecerá melhores de ensino e aproveitamento. Nesse sentido, nas aulas normais de Ed. Física o esporte tem o papel de amostra grátis, ou seja, o que se ensina nas aulas podem ser muito melhores no extra-classe. Onde se tem boas condições de ensino dos conteúdos da Ed. Física, a possibilidade do melhor fica para depois, mesmo tendo os mesmo alunos, os mesmos materiais, o mesmo espaço e o mesmo tempo de aula.

### **Quadro Teórico-Methodológico**

(a título de informação, apresento o referencial de todo o projeto)

Para formular o texto e o objetivos acima, utilizei a formulação teórica de representações sociais a partir de um grupo de afinidade acadêmica, composto por Serge Moscovici, Denise Jodelet, J. Grize, J. C. Abric e W. Doise.

Moscovici (1978) define a teoria das representações sociais como um teia formada pelos conceitos de natureza psicológica e sociológica. *A construção do conceito vai se fazendo por aproximações sucessivas, o que ainda que possa constituir uma estratégia, é em parte determinada por sua complexidade* (Alves-Mazzotti, 1994. p. 65). As interações sociais, a busca do entendimento do processo simbólico e a descoberta de condutas pessoais marcadas socialmente são os desafios metodológicos de uma teoria em construção.

Segundo Alves-Mazzotti (1994) Denise Jodelet é a principal colaboradora de Moscovici quando se trata de sistematizar o campo de pesquisa e no aprofundamento teórico. É em Jodelet (1990) que se pode observar a definição mais clara dos processos formadores de representações sociais. A autora define a objetivação, processo descrito por Moscovici, como um mecanismo que passa pelo imaginário e pela estruturação de uma idéia. As informações sobre determinado objeto são apropriadas, filtradas e naturalizadas de acordo com as normas e valores hegemônicos do grupo. A síntese desse processo Jodelet chama de esquema figurativo. Outros autores do grupo como Abric (1994) identifica esse esquema como núcleo central ou núcleo figurativo onde os elementos que constituem a representação do objeto se aproximam ou se afastam de uma rede de expressões significativas.

Outro processo, a ancoragem, trata do mecanismo de interpretação das relações entre os elementos de representação dos grupos e o jogo de significações externas. Segundo Jodelet (1990) a ancoragem permite a visualização e análise da dinâmica que os elementos significativos da representação de um grupo provocam nas intervenções sociais, na interpretação dos lugares sociais e na influências das condutas coletivas.

Considerando as relações dialéticas dos processos descritos, os quais pretendo sustentar nesse estudo, não vejo possibilidades de análises fechadas e quantificações conclusivas, pretendo encaminhar a pesquisa para uma perspectiva qualitativa. O trabalho de quantificação está previsto sem no entanto determinar o processo de análise.

Farão parte da população professores e pais de alunos da cidade do Rio de Janeiro, participantes de projetos extra-classe de escolas, programas sociais governamentais e não governamentais, clubes esportivos e academias.

Para fazer o mapeamento da prática social do esporte pretendo selecionar grupos e subgrupos a partir da população definida, tais como: tempo de prática esportiva; idade dos alunos; tipos de modalidades (individual e coletiva); nível de prática (aprendizagem e treinamento); sexo dos alunos, dos pais e dos professores; passado esportivo dos pais e dos professores; nível sócio-econômico dos pais.

O processo de investigação será dividido em dois momentos. **O primeiro momento** será encaminhado para o **mapeamento das representações (primeiro objetivo)**, visando expor o produto das representações sociais da população envolvida e **o segundo momento** será destinado a **analisar o processo (segundo objetivo)** pelo qual as representações são produzidas pelos atores sociais.

Essa disciplina escolar tem, como uma de suas características básicas vivências e experiências coletivas e de intensa ação comunicativa, no que tange a utilização da linguagem verbal e corporal. Acreditamos que a Educação Física tem grandes possibilidades e facilidades de desenvolver tais competências, na medida em que no seu interior é criado um conjunto de situações, experiências e vivências que facilitam e incorporam “naturalmente” a ação comunicativa.<sup>4</sup>

Dentre outras especificidades, a aula de Educação Física apresenta uma disposição de espaço que a diferencia de outras disciplinas da escola, ou seja, sua ação pedagógica acontece em lugares amplos e abertos (quadras, campos, espaços verdes), desenvolvendo diferentes e amplas possibilidades de relação, de comunicação, de encontro e contato entre os alunos/as. É simples identificarmos essa especificidade quando assistimos a uma aula de Educação Física, onde, se destacam a riqueza e a diversidade comunicativa e relacional vivenciadas. Torna-se de fácil percepção gritos, risos, conversas, sinais, gestos, contatos. É interessante percebermos que esta pluralidade comunicativa compõe, intrinsecamente, a lógica de uma aula de Educação Física onde a sua ausência descaracterizaria e dificultaria o andamento da aula.

Ao lado da forma como se organiza a lógica espacial da Educação Física, o seu conteúdo vai possibilitar o desenvolvimento do trabalho de grupo, de cooperação e de sociabilidade. O ensino do esporte, da ginástica, da dança e dos jogos está visceralmente ligado a vivências coletivas e grupais, tornando-se, portanto, inerente à prática educativa da Educação Física. É também de fácil percepção vermos nos esportes coletivos, na recreação nos festivais de dança, nos campeonatos, nas atividades de lazer experiências ricas de coletividade, espírito de equipe, de companheirismo, de solidariedade, de respeito às diferenças, dentre outras formas de vivências relacionais. Essa especificidade faz dessa disciplina um espaço potencial para o desenvolvimento e capacitação dos alunos/as do CEFET-MG para o agir solidário, cooperativo e participativo.

Acreditamos, assim, que a permanência da Educação Física no currículo dos cursos profissionalizantes pode contribuir, de forma determinante, para o desenvolvimento da competência comunicativa tão demandada no processo de reestruturação produtiva das indústrias brasileiras.

### 2.3 A Educação Física e o Mundo do Lazer

A Educação Física, diferentemente das outras disciplinas escolares, estabelece uma ligação mais direta e próxima com a cultura, isto é, o seu saber está mais ligado e referenciado pelo cotidiano do que com o saber científico e acadêmico.<sup>5</sup> Como bem nos lembra GAMBOA (1994), “a Educação Física é uma ciência da e para a ação.” BRACHT (1992) essa afirmação dizendo que,

*(...) “a Educação Física é antes de tudo uma prática pedagógica, que como toda prática social não é obviamente destituída de pensamento – eu quero com isso me contrapor àquelas posições que a denominam preferencialmente como uma área do conhecimento. Ela elabora um corpo de*

<sup>4</sup> Ao discorrermos sobre as possibilidades de intervenção e contribuição para formação do Engenheiro no CEFET-MG, queremos deixar também claro que defendemos uma proposta de trabalho pluridisciplinar, onde toda prática pedagógica deve ser pensada em parceria com outras disciplinas. De outra forma, estaríamos fadados a dar continuidade a uma educação parciaisada, mediocrizada e superficial. Defendendo a abordagem pluridisciplinar para a educação escolar, NETO (1996) afirma que, o currículo que busque a pluridisciplinriedade contribuirá para que nós e nossos alunos apreendemos a conviver com o pluralismo não só disciplinar mas sobretudo, o pluralismo das idéias, dos gêneros, das etnias, das religiões, das idades, das aparências físicas, etc. Isso implica buscar atingir um padrão humano, o padrão de um sujeito transcendental que, pairando sabe-se lá onde, serviria de modelo a guiar nossas práticas educativas.

<sup>5</sup> Michael Young (1982) discorrendo sobre as características dos saberes superior e inferior ou acadêmico e não acadêmico, mostra muito bem em qual perfil a Educação Física está inserida. Segundo este autor “em termos muito simples, poderemos resumir as características dominantes do saber tido por superior, as quais consideraremos como os princípios que estão na base dos programas acadêmicos. Trata-se da aptidão literária, ou seja da ênfase dada à apresentação escrita em detrimento da oral; do individualismo (evitando-se os trabalhos em grupo ou o espírito de cooperação), que se preocupa principalmente no modo como o trabalho acadêmico é avaliado e constitui uma característica tanto no processo de conhecer como do modo como o produto é apresentado; do caráter abstrato do conhecimento e da sua estruturação e compartimentação, independente daquilo a que já chamei a falta de ligação entre os componentes dos programas escolares, temos a característica que tem a ver com o modo como os mesmos programas estão de costas voltadas para a vida quotidiana e para a experiência da vida de todos os dias. Se o estatuto do saber for definido nestes termos, os te programas acadêmicos deverão ser organizados de acordo com eles; por outras palavras, eles tenderão a ser abstratos, livrescos, individualistas e não relacionados com o conhecimento estranho á escola.”

Nesse processo final será fundamental a identificação das **distorções**, dos **desfalques** e **suplementações** que possivelmente ocorrerão na formação do núcleo, tendo como base a formação sócio-cultural dos grupos envolvidos. Além disso, a análise deverá exigir a identificação da associação que se possa ter entre as idéias, os conceitos, as imagens e a representação da prática de esporte como elementos do processo de ancoragem.

As técnicas que poderão ser adotadas dependerá da dinâmica da pesquisa e da necessidade de se assegurar ao trabalho maior rigor e entendimento.

## Bibliografia

- ABRIC, J. C. (1994). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: J. C. Abric (Org.). Pratiques sociales et représentations. Paris: PUF.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. (1994). Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Em Aberto. Brasília. (61): 60-78.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. (1998). Representações sociais e epistemologia. Rio de Janeiro: FE/UFRJ. (mimeo).
- BRACHT, Valter (1987). A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. In: Vítor Marinho de Oliveira (org.). Fundamentos Pedagógicos: Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. p. 180-190.
- BRACHT, Valter (1997). Sociologia do Esporte: uma introdução. Vitória: Cefd/Ufes.
- FERREIRA, Nilda T. (1996). O esporte na formação do cidadão. In: Memórias: Conferência Brasileira de Esporte Educacional. Rio de Janeiro: Editoria Central. p. 93-106.
- JODELET, D. (1990). Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: Serge Moscovici. Psychologie sociale. Paris: P.U.F.
- KUNZ, Elenor. (1994). As dimensões inumanas do esporte de rendimento. Revista Movimento. Porto Alegre. 1(1): 10-19.
- KUNZ, Elenor (1991). Educação Física: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí.
- MAZZOTTI, Tarso B. (1998). Representações sociais, 'habitus' e epistemologia genética. Rio de Janeiro: FE/UFRJ. (mimeo).
- MOSCOVICI, Serge (1978). A Representação Social da Psicanálise. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MOSCOVICI, Serge (1995). Reflexões a propósito das representações esportivas. Trad. Sebastião Votre. In: Quel Corps - Critique de la Modernité Sportive. Paris: Les Editions de la Passion, 179-194.
- PEREZ, Anselmo J. (1994). O Papel do Professor de Educação Física nas competições escolares. In: José C. Frade (org.) Ensaio: educação física e esporte. Vitória: Cefd/Ufes. p. 193-214.
- SOARES, Carmem L. et alii (1992). Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez.
- TUBINO, Manoel J. G. (1993). Uma visão paradigmática das perspectivas do esporte para o início do século XXI. In: Wagner W. Moreira (org.). Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI. Campinas-SP: Papirus Editora. p. 125-140.
- TUBINO, Manoel J. G. (1996). O esporte educacional como uma dimensão social do fenômeno esportivo no Brasil. In: Memórias: Conferência Brasileira de Esporte Educacional. Rio de Janeiro: Editoria Central da UGF. p. 9-16.
- VAGO, Tarcísio M. (1996). O "esporte na escola e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente. Revista Movimento: Porto Alegre. (5): 4-17.
- ZALUAR, Alba (1991). O esporte na educação e na política pública. Educação & Sociedade. Campinas-SP. (38): 19-44.

Rua: Lopes Quintas, 215 casa II. Jardim Botânico. Rio de Janeiro. Tel. 021- 512 7843  
Ancan@zipmail.com.br

A partir dessa reflexão, buscaremos ideologizar tal discussão – na busca da consciência crítica e da construção de um novo mundo e um novo ser humano – qualificando os alunos para que se percebam como agentes de humanização no mundo do trabalho.

Ao fomentar essa discussão, a Educação Física pode contribuir na formação do Engenheiro industrial do CEFET-MG sob a perspectiva da melhoria da saúde no trabalho. Segundo diversos autores, essa escola é considerada dentro do conjunto das escolas profissionalizantes desse país, um centro de excelência que capacita seus alunos, tornando-os profissionais mais qualificados do que a média dos trabalhadores presentes no mercado de trabalho. Essa qualificação mais refinada leva esses alunos, muitas vezes, a atuarem não só na área de produção mas também no controle operacional dos projetos industriais, como também, na sua confecção.

Assim, ao ser capacitado para participar do processo de construção de plantas de fábrica e, conseqüentemente, interferir nos processos de produção esse aluno pode melhorar significativamente a qualidade de vida dos trabalhadores no interior das fábricas, na medida em que, passa a interferir na gênese da produção. Este horizonte de atuação ética do engenheiro industrial pode contribuir para o processo de humanização do espaço produtivo via melhoria das condições de trabalho e conseqüentemente, da melhoria, da saúde do trabalhador. Nesta perspectiva, CASTILHO (1989) que um dos caminhos para utopia seria, por exemplo, saber diferenciar o trabalhador ideal para o trabalhador real. Segundo este autor,

As investigações sobre a interação dos trabalhadores e da maquinaria partem da diferença, da distância entre o trabalhador “ideal”, “médio”, que parece estar na mente dos desenhadores de máquinas, e o concreto, diverso e variável do operário que finalmente tem de se adaptar àquela média. Em muitos casos o desenho faz-se para um trabalhador idealizado, jovem, saudável e homem, enquanto na realidade, muitos trabalhadores são mulheres, maiores de 40 anos ou longe do óptimo de saúde física.

A Educação Física, ao propor essa discussão, tem como objetivo desmitificar a relação linear existente entre saúde, atividade física e trabalho. Essa desmitificação passa por processo de relativização e desconstrução de verdades estáticas e fragmentados que restringem o olhar sobre a totalidade da realidade frente as questões relativas á saúde do trabalhador. Nesta direção o discurso de incentivo à atividade física para melhoria da qualidade de vida do trabalhador serviu e serve, na maioria das vezes, para escamotear e esconder as causas centrais da destruição da saúde do mesmo.

A atividade física só será realmente benéfica para a saúde do trabalhador se ela se apresentar como uma prática corporal que sensibilize os corpos dos trabalhadores quanto a possibilidade de intervenção e transformação dos processos produtivos na construção de uma experiência laboral menos massacrante e alienante. Caso contrário, só servirá para aumentar os lucros do capital através do aumento da produtividade, da diminuição com gastos com acidentes de trabalho e a diminuição do absenteísmo. Sob essa perspectiva CARVALHO (1995:127) reconhece ser fundamental desmitificar a relação da atividade física com a saúde. Para ela,

(...)”o ‘mito’ compõe o nosso cotidiano, sinalizando determinada compreensão da realidade – sem nenhuma necessidade de provas” – ele assume a função de ‘modelar’ o indivíduo e não explicar os fatos. E assim o ‘mito’ da atividade física como saúde ganha ‘forma’. (...)Mas uma análise crítica desse ‘mito’ pode devolver a posse e a guarda de corpos e mentes aos indivíduos, que passam a conhecê-lo, pensar nele, a ter consciência dele, sem ser manipulado por ele.

Diante dos argumentos levantados neste texto, entendo que a inserção da Educação Física no currículo do Curso de Engenharia do CEFET-MG pode ser de suma importância para o processo de construção de uma Educação Tecnológica que amplie a visão acerca da totalidade da práxis produtiva, assim como da existência humana.

### 3. Bibliografia Temática

- AZEVEDO, Joaquim. Educação Tecnológica: anos 90. Portugal : Asa, 1991, p. 207.
- BOSI, Ecléa. Cultura de massa e cultura popular; leituras de operárias. Petrópolis, vozes, 1978.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- CARVALHO, Yara Maria. O “Mito” da atividade física e saúde. São Paulo : Hucitec, 1995, p. 133.
- CASTILHO, Juan J. Para um desenho conjunto das transformações produtivas: condições de trabalho e novas tecnologias. *Análise social*. Lisboa, V. XXV, n. 105-106, 1990, p. 119-134.

Com vistas à essa reestruturação, as indústrias vão se utilizar de “tecnologias de base microeletrônica e concepções de organização da produção que se baseiam em novos conceitos de engenharia produtiva ( na integração, na flexibilidade e na descentralização da produção) em uma administração participativa.<sup>1</sup>

Faz-se, portanto, premente buscar-se a formação de um novo trabalhador, não mais especializado, fragmentado, disciplinado e dependente. As demandas da nova ordem produtiva ampliam as possibilidades de intervenção do trabalhador no processo de produção, uma vez que tais mudanças implicam novas formas de organização do trabalho. A título de ilustração podemos citar “o trabalho integrado em equipes, em ilhas de produção, com maior participação e envolvimento dos trabalhadores no planejamento, controle, manutenção e acompanhamento no processo produtivo, através de grupos semi-autônomos e círculos de controle de qualidade.”<sup>2</sup> O novo papel do trabalhador nesse padrão de desenvolvimento, requer, então, uma qualificação mais abrangente ou polivalente.

Assim, dentro desse novo quadro produtivo acreditamos que a Educação Física possa, com suas especificidades, contribuir de forma significativa na formação deste novo trabalhador. Nesta direção, surgem as contribuições da Educação Física.

## 2.2 A Educação Física e a Formação Relacional e Comunicativa do Trabalhador

Dentre as novas competências necessárias à formação deste novo trabalhador, destaca-se a capacidade de comunicação, de expressão e de diálogo, já que no novo espaço produtivo, no interior das indústrias, adquire, cada vez mais espaço o trabalho organizado de forma coletiva em ilhas de produção.<sup>3</sup>

Para AZEVEDO (1991), a redução da hierarquia na organização gerencial nos espaços de trabalho e o conseqüente desenvolvimento da autonomia das equipes de produção, aumenta a demanda por competências ligadas ao saber comunicar, saber interpretar a informação disponível e assegurar o enquadramento e coordenação das tarefas.

Esse autor, ao analisar os estudos na área da educação e trabalho, elenca as principais competências a serem adquiridas pelos trabalhadores na escola objetivando tornarem-se mais completos nos novos contextos de trabalho. É interessante perceber que a maioria delas estão ligadas direta ou indiretamente à ação comunicativa. O autor enumera treze competências, a saber:

“1) iniciativa, dinamismo e criatividade; 2) cooperação e interação construtiva com outrem; 3) trabalho em grupo; 4) formação mútua (conselhos e formação mútua entre iguais; 5) avaliação; 6) comunicação; 7) raciocínio; 8) resolução de problemas; 9) tomada de decisão; 10) obtenção e utilização da informação; 11) planificação; 12) saber aprender; 13) abertura ao multiculturalismo. (Saber trabalhar com pessoas de outras culturas). “(grifos nossos)

MACHADO (1994) destaca também que na nova ordem produtiva as competências ligadas à sociabilidade e à comunicabilidade tem papel relevante no processo de formação do trabalhador. A essas competências, nomeia de qualificações básicas de índole social, ou seja, disposição para a cooperação, capacidade de contato, de comunicação, tolerância, equidade, honestidade e espírito de equipe.

Assim, ao discorrermos sobre a necessidade da aquisição de competências comunicativas na formação do trabalhador apontamos para o fato de que a Educação Física pode, através de suas especificidades de ensino, contribuir significativamente para tal aprendizado.

<sup>1</sup> Cf. DELUIZ, 1994

<sup>2</sup> Cf. DELUIZ, 1994

<sup>3</sup> Segundo SALM e FOGAÇA (1994) as novas estruturas de produção diferenciam-se dos postos de trabalhos típicos do paradigma fordista/taylorista, na medida em que permitem a organização do trabalho em equipes com grande integração e homogeneidade. Nas “ilhas de produção”, o campo de trabalho dos operários permite o amplo controle dos processos de trabalho e cooperação. Essa organização autônoma dos grupos pressupõe a socialização de conhecimentos gerais básicos e habilidades de comunicação e de relacionamento.

## Introdução

O presente trabalho, tem como objetivo apresentar o processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação crítica de uma estratégia de ensino fundamentada no jogo enquanto instrumento do agir comunicativo, que vem sendo desenvolvida no contexto de Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP dos/as professores/as de Educação Física que ministram aula na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, MG.

Como produto das análises realizadas em torno das diversas concepções e estratégias de ensino da Educação Física Escolar e dos debates entre os/as professores/as, foram surgindo durante o processo, “insights” e sugestões que permitiram a elaboração da estratégia de ensino proposta, a qual passou a ser sistematizada para ser implementada pelo coletivo de professores/as em caráter quase-experimental com a finalidade de proceder à sua análise crítica, seguida da apresentação de propostas tendo em vista seu aprimoramento teórico-prático para modificá-la ou, até a criação de novas estratégias para os outros níveis de ensino, dentro da perspectiva crítica de ensino da Educação Física Escolar contida na proposta curricular (PBE/SME/UDI: 1996).

Os referenciais teóricos utilizados para fundamentar filosoficamente e pedagogicamente o trabalho desenvolvido, tanto no PCTP, quanto na estratégia de ensino implementada, por estarem em constante situação de estudo e comparação com a prática, também estão sendo submetidos a constante revisitação crítica por parte do coletivo de professores/as, objetivando a sua compreensão mais aprofundada ou a sua superação, quando tais referenciais não correspondem mais à leitura que se faz sobre a realidade.

### **Algumas considerações básica a respeito da aprendizagem social numa perspectiva crítica de educação**

Numa perspectiva de ensino voltada para a formação da cidadania crítica, entende-se a aprendizagem social como sendo um processo que ao assumir seu caráter pedagógico, implica a assimilação/ internalização intencional de conhecimento relacionado com os mecanismos de organização social mediante a produção de normas sociais coletivamente construídas e o questionamento às regras ideologicamente instituídas para a manutenção da ordem estabelecida. Procura-se com isto, que os sujeitos adquiram competências instrumental, social e comunicativa para refletir criticamente sobre este assunto de tal forma que aprendam a usá-las flexivelmente, responsabilizando-se criticamente pela sua adoção, rejeição, criação e/ou modificação em situações formais ou não formais da vida social onde são geradas e aplicadas (ex. jogos, brincadeiras, trabalho, política, etc.).

A aprendizagem social ocorre em situações dinâmico-dialógicas de ensino, quando o sujeito participa do processo tomando consciência das diferentes e variadas formas de comportamento e participação que provocam a necessidade de reflexão para adotar e aplicar coletivamente normas para a realização de atividades cujas implicações são individuais e sociais. Tal aprendizagem pode ser evidenciada por meio da análise dos comportamentos sociais dos/as alunos/alunas e do/da professor/a que procuram resolver conflitos emergentes da tomada de consciência de práticas sociais tradicionalmente carregadas de preconceitos, desigualdades e de princípios individualistas, muitas vezes camuflados em posturas idealistas.

Nesse sentido, cabe ao processo metodológico de ensino, contemplar ações onde os alunos estejam discutindo e planejando as atividades propostas, até que os momentos de conflito e incongruência de idéias sejam esclarecidos por consenso ou votação, sempre em benefício da maioria.

A diferença do ensino tradicional, a estimulação do diálogo e reflexão sobre o que se fala e se faz em termos de organização coletiva, constitui a estratégia principal utilizada para que os alunos aprendam a superar **conflitos sociais** ao mesmo tempo que elevam sua consciência no sentido de valorizar a importância da cooperação, da necessidade de mediar criticamente seus interesses individuais com os coletivos e de construir a prática da alteridade.

Isto significa dizer que procura-se superar umas das principais patologias de nossa época, qual seja o predomínio do desenvolvimento e utilização da racionalidade instrumental que, quando transportada para o mundo vivido, transforma as relações das pessoas em práticas sociais reguladas por regras fundamentadas basicamente em transações, isto é em trocas de interesse por conveniência “comercial-individualista” (eu faço se você me dá tal coisa...; se é para ganhar, então eu topo...; se você não faz então não recebe prêmio...etc.).

*conhecimentos que tendem a fundamentá-la, pois toda prática exige uma teoria que a constitua e dirija. Mas a Educação física é uma prática social de intervenção imediata, e não uma prática social cuja característica primeira seja explicar ou compreender um determinado fenômeno social ou determinada parte do real.”*

Assim a forma como o conhecimento da Educação Física é construído e elaborado, faz com que ela tenha um diálogo mais fino com as questões que permeiam o universo do trabalho, na medida em que o mesmo se configura também como um espaço rico de vivências coletivas, comunicativas, corporais e sensíveis ligado, portanto, ao cotidiano e ao vivido. Esta afinidade se explica, enfim, porque ambas se caracterizam com práticas sociais.

Sob essa perspectiva, na formação do trabalhador, as competências relacionais e comunicativas são objeto de grande interesse e preocupação. Neste sentido, DELUIZ (1994) mostra-nos que a competência social passa a ser um elemento constituinte da dimensão profissional, já que estes saberes provêm da esfera social. Para ela

A competência social traduz-se no saber-ser, na capacidade de utilizar todos os seus conhecimentos – obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados – nas mais diversas situações encontradas no mundo do trabalho, na capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para a vida do trabalho e vice-versa. Esse saber-ser constitui-se, também, de saberes informais e tácitos, que estão ligados à vivência concreta do trabalhador, compreendem um conjunto de conhecimentos apreendidos através da experiência subjetiva e fazem parte dos “truques” ou “astúcias” da prática educativa. Embora as modernas tecnologias tentem incorporar essas vivências nos equipamentos, elas continuam a ser fundamentais como atributos do trabalhador, como experiência vivida. Consideramos, portanto, que as competências profissionais podem ser ampliadas, se se relativizar a oposição entre saber formal e informal, entre saber teórico e prático, o saber-ser e o saber-fazer, entre o saber apreendido e mobilizado na esfera sócio-cultural e no mundo do trabalho, levando o indivíduo a integrar estes diversos saberes para melhor utilizá-los na sua práxis educativa.

Nesta direção, pode a Educação Física contribuir, de forma especial na educação para o trabalho, já que seus conteúdos e sua estrutura interna estão intimamente ligados não somente ao universo do trabalho mas também ao mundo do lazer, ou seja, o esporte, o jogo, a dança e a atividade física são práticas corporais vivenciadas geralmente durante o tempo “livre”.

Em face de tal afinidade, a Educação Física passa a ganhar reconhecimento na sociedade moderna por sua ligação visceral com o universo do lazer, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial, onde o lazer passa a receber um enorme apoio, tanto do poder estatal como da iniciativa privada, pelo seu grande potencial sócio-educativo, como pela sua capacidade de gerar novos mercados de consumo.

Com as conquistas trabalhistas advindas do movimento dos trabalhadores, destacando-se a diminuição da jornada de trabalho, passa a sobrar mais tempo para atividades “livres”, ou seja, para o lazer. Com isso, são produzidas políticas públicas de incentivo como a democratização da cultura artística, o acesso à cultura de movimento corporal, a construção de parques e praças, a organização de eventos esportivos entre operários, nos bairros, ruas de lazer, dentre outras manifestações dos setores públicos ligados à área cultural.

Ao lado do investimento público, o investimento tem privado aumentado substancialmente nessa área. A veiculação de programas de televisão acerca do mundo esportivo e da prática da atividade física, os parques de diversão, os clubes, as escolinhas de esportes, as academias e todo o apelo consumista atrelado a esse universo.

Aliados a esses dois fatores, o reconhecimento do lazer como parte importante na vida das pessoas é catapultado a partir do final da década de 60, onde a sociedade moderna engendrada pelos interesses oriundos do mundo produtivo é colocada em cheque. Com isso, a liberdade de expressão, a valorização da pluralidade cultural, a revolução sexual, o feminismo e o reconhecimento da corporeidade, como âmbito de entendimento e compreensão da totalidade humana, passam a fazer parte da existência e da vida social das pessoas. BURKE (1992) aponta que:

## Estrutura Básica da Estratégia de Ensino: Conhecendo, Modificando e Criando Novos Jogos Coletivamente Pelo Agir Comunicativo

FASE	ATIVIDADES
1	Elaborar sequenciador de aulas de acordo com distribuição de número de aulas disponíveis para o tema jogo e os objetivos de ensino contidos na sua proposta curricular.
	Selecionar jogos de regras (podem ser competitivos) de acordo com o nível cognitivo das crianças. Jogos podem ser apresentados pelos/as alunos/as mediante pesquisa de campo.
2	<p>1. Apresentar listas de jogos aos/às alunos/as;</p> <p>2. as crianças escolhem 2 ou mais jogos, dependendo da disponibilidade da aula;</p> <p>3. o/a professor(a) explica no quadro o jogo, adotando simbologia para descrever atores, movimentação e instrumentos;</p> <p>4. a turma desce ao pátio e vivência o(os) jogo(s) escolhido(s) sob orientação do(a) professor(a);</p> <p>5. a turma volta a sala de aula. o prof.(a) prepara dinâmica de análise coletiva:</p> <p>a) o/a prof.(a) escreve no quadro uma pergunta e solicita ao grupo responder;</p> <p>b) na medida em que as respostas são emitidas, o(a) prof.(a) vai registrando todas no quadro, procurando sintetizar as palavras das crianças sem alterar seu sentido;</p> <p>c) a cada pergunta colocada, as crianças deverão escrever em seu caderno aquilo que o(a) prof.(a) registra no quadro</p>
	<p>As perguntas são:</p> <p>I. Qual é o nome do jogo;</p> <p>II. Quantos participam no jogo;</p> <p>III. Qual foi a formação para realizar o jogo (fileira, coluna, círculo, livre, etc) ?;</p> <p>IV. Quais são as regras do jogo ?;</p> <p>V. Como acontece o jogo ?;</p> <p>VI. Quais são as características do jogo, que mais chamaram sua atenção ? (rapidez, surpresa, diversão, chato, interessante, engraçado, etc.).</p> <p>6. Para finalizar solicita-se que cada aluno faça um desenho livre, tomando como referência o jogo vivenciado e tudo aquilo que foi registrado no caderno.</p>
3	<p>1. Repetir a seqüência da fase 2, dos itens 1 a 4.</p> <p>7. <b>Dinâmica de análise individualizada:</b> As crianças voltam à sala de aula. O professor escreve no Quadro uma série de perguntas e solicita ao grupo que cada aluno as responda por escrito em seu caderno.</p> <p>As perguntas são:</p> <p>I. Qual é o nome do jogo;</p> <p>II. Quantos participam no jogo;</p> <p>III. Qual foi a formação para realizar o jogo (fileira, coluna, círculo, livre, etc) ?;</p> <p>IV. Quais são as regras do jogo ?;</p> <p>V. Como acontece o jogo ?;</p> <p>VI. Quais são as características do jogo, que mais chamaram sua atenção ? (rapidez, surpresa, diversão, chato, interessante, engraçado, etc.).</p> <p>8. Para finalizar solicita-se que cada aluno faça um desenho livre, tomando como referência o jogo vivenciado e tudo aquilo que foi registrado no caderno.</p>



Nesse sentido, o CEFET-MG não pode, sob pena de mediocrizar e restringir a formação de seus alunos, negligenciar e omitir reflexões acerca de questões relativas ao corpo e à saúde, no que tange a relação com o mundo produtivo, na medida em que esses conhecimentos são inerentes à vida no trabalho, pois, sem ação prática e concreta do corpo dos trabalhadores, a atividade produtiva não se realizaria.

Ao trazer a observação acima para a discussão acerca da educação e trabalho, verificamos que a mesma ganha maior vulto quando tratamos de doenças funcionais decorrentes de um processo de trabalho, ainda, monótono, fragmentado e repetitivo.

Contrariamente ao descaso com as questões relativas ao corpo presente no interior das indústrias, existe, contrariamente, na sociedade (mídia, políticas de saúde dos governos, mercado consumidor) um aumento no interesse frente as questões relativas ao corpo e à saúde. É freqüente a presença de uma grande quantidade de reportagens em jornais, rádio e televisão sobre a manutenção da saúde, o retardamento da velhice, melhoria da estética corporal, incentivo a atividade física via compra de produtos especializados, dentre outros.

Esse incentivo à medicina preventiva, coloca a atividade física como “gênero de primeira necessidade” na vida cotidiana das pessoas alcançando todas as faixas etárias, classes sociais, grupos étnicos, homens e mulheres.

Esse apelo é motivado por uma nova configuração da sociedade brasileira que concentrou, nos últimos 30 anos, a maior parte de sua população nos grandes centros urbanos. E, assim, essa nova realidade social produziu e deflagrou um conjunto de doenças e patologias estruturais, a exemplo do *stress*, doenças psicossomáticas, respiratórias, cardiovasculares, lesões corporais causadas por atividades repetitivas, doenças provenientes da má alimentação, doenças endêmicas por falta de água e esgoto tratados, dentre diversas outras.

Em face dessa realidade, a medicina social lança mão de propagandas e campanhas que tentam incentivar a prática da atividade física nas ruas, nos parques, em academias, em casa e no trabalho, como uma das formas de minimizar o caos e o descontrole social produzido por esse enorme conjunto de doenças estruturais buscando, assim, melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Não obstante reconhecermos a importância da medicina preventiva, tal estratégia tem como objetivo camuflar as causas do desequilíbrio físico e mental provocado pela vida urbana, ou seja, ela busca atacar apenas as consequências produzida por este contexto sócio-cultural esquecendo ou omitindo as verdadeiras causas das doenças estruturais. CARDOSO (1995:124) alerta-nos sobre as verdadeiras intenções sobre discurso. Segundo ela:

A saúde pública reforça a idéia de que o indivíduo é o responsável pela degradação de sua qualidade de vida. A sua mensagem se fundamenta no pressuposto de que as enfermidades são causadas pela negligência do indivíduo com relação ao seu corpo. Está constantemente lembrando à população o seu compromisso com os cuidados alimentares, o excesso de bebida, o fumo e a necessidade de atividade física para a promoção da saúde.

Como proposta de engajamento da Educação Física no currículo dos cursos profissionalizantes do CEFET-MG, buscamos problematizar a questão da atividade física/saúde em duas direções: a primeira sob a ótica da preservação da saúde (Medicina Preventiva) e a segunda como forma de capacitar os alunos no sentido de uma leitura mais crítica quanto ao projeto de medicina social colocado para a sociedade de hoje.

Quanto à primeira perspectiva, propomo-nos informar aos alunos sobre os benefícios da atividade física regular para a melhoria da sua qualidade de vida física, social e psíquica, dando subsídios teórico-práticos para que possam, no seu dia-a-dia, autonomamente, gerenciar e controlar de forma segura e confortável sua atividade física.

Na segunda abordagem, propomo-nos a potencializar e ampliar a leitura crítica dos alunos acerca da saúde e da qualidade de vida frente às relações estabelecidas entre o universo do trabalho e do lazer, desmascarando o discurso do capital quanto à forma enganosa com que o mesmo trata essa questão, pelo fato de estar fundamentado em uma ideologia – enquanto visão de mundo – que busca ideologizar – no sentido da falsa consciência - a necessidade da atividade física para retardar a manifestação de doenças crônicas-degenerativas decorrentes do trabalho.

Análise do processo em sala de aula e no planejamento coletivo do trabalho pedagógico, radicalizando a prática do trabalho coletivo.

Algumas das dificuldades identificadas pelo coletivo de professores/as de educação física da rede municipal, que são enfrentadas no cotidiano escolar relacionam-se, dentre outras, com:

- a existência de resistência por parte dos/as alunos/as quando se procura apresentar uma dinâmica de ensino diferente do modelo tradicional. Parte desta questão está relacionada com o sentido/significado atribuído à disciplina entre os/as alunos/as, o qual ainda reflete uma visão esportivizada da aula;
- a presença de indisciplina em sala de aula, é real, independe, em muitos casos, da prática e da postura do/a professor/a e provoca perda de tempo e até um certo descontrole na dinâmica da aula, dependendo dos graus de complexidade desse tipo de dificuldade e do número de alunos/as envolvidos/as no processo;
- a ausência de trabalho cooperativo/solidário para planejar, administrar e desenvolver os conteúdos curriculares coletivamente por parte de professores/as que trabalham na mesma escola.

À medida que a estratégia de ensino proposta vem sendo implementada criticamente, as primeiras avaliações obtidas tanto no contexto escolar junto aos/as alunos/as quanto entre os/as professores/as, mostram que parte dessas dificuldades estão sendo minimizadas. Ao conhecer a estratégia como um todo, as crianças parecem demonstrar maior interesse pela aula, sua ação individual e coletiva passou a ser mais participativa, além de que percebe-se que estabelecem uma relação crítica entre a prática e o conhecimento sistematizado, diminuindo aquele tipo de ansiedade que geralmente se apresenta quando as crianças desejam “jogar bola” a qualquer custo. Apesar disto, entende-se ainda que para alcançar a completa superação das dificuldades acima citadas, continua sendo preciso avaliar a prática docente e a organização do trabalho pedagógico como um todo.

Por outro lado, além de começar a identificar as dificuldades decorrentes da falta de aprendizagem social em caráter educativo, por parte das crianças em cada ciclo de ensino, a sistematização do processo de exposição dos “campos de vivência” desenvolvidos pelos/as educadores/as dentro do PCTP, vem contribuindo também para mudar a postura dos mesmos/as, uma vez que a maioria vem “reaprendendo” a lidar com a produção de currículo e a avaliação do processo de ensino numa perspectiva de produção de conhecimento científico-pedagógico advindo de sua própria prática docente.

Reflexos deste processo, no que diz respeito aos efeitos da formação continuada desencadeada na lógica do PCTP/UDI, já podem ser observados inclusive nos resultados positivos apresentados por parte de educadores/as que vem realizando concursos públicos na região e no Estado de São Paulo.

O PCTP vem contribuindo no sentido de que os/as educadores/as passem a lidar coletivamente com o conhecimento à luz do estudo e da prática de sua realidade concreta, modificando com isto sua visão sobre a relação teoria/prática e, em consequência, o vínculo que o conhecimento e a prática docente tem com a formação da consciência dentro de um determinado projeto de sociedade. Aspecto importante, tendo em vista a necessidade de que o/a educador/a compreendam as determinações de cunho político envolvidas na construção da educação, para intervir socialmente na luta pela superação da sociedade capitalista.

### **Considerações finais: a luta continua.....**

A partir do trabalho em desenvolvimento desde 1996 em UDI, acredita-se que é possível ultrapassar a simples constatação/denúncia da necessidade de mudanças radicais no ensino da Educação Física Escolar, para nos aproximarmos ao como fazer, sendo que este aspecto tem sido uma das principais dificuldades que os/as professores/as em geral enfrentam para elaborarem suas propostas de ensino baseados/as na teoria crítica da Educação e da Educação Física/Esporte. Acredita-se também, que, com a dinâmica estabelecida no PCTP, estamos contribuindo para a desconstrução/construção do sistema de intervenção da área de educação física no município de Uberlândia (PALAFOX, 1999), apresentando reflexos não só na prática social dos/as professores/as, mas também em todas as dimensões (filosófica, administrativa e técnico-pedagógica) das instituições onde eles/elas atuam.

DELUIZ, Neise. A formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica In: B. Técn SENAC, Rio de Janeiro, v.20, n.1, p. 14-25, jan./abr. 1994.

MACHADO, Lucília R. de Souza. Recursos humanos com qualificações sólidas: a redistribuição do saber e das competências na nova era da qualidade e da produtividade. Cadernos de RH, Belo Horizonte, IEDRHU, 1993, p. 19-31.

NETO, Alfredo José da Veiga. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Santa Maria, V. 17, n. 2, 1996, p. 128-137.

PORTER, Roy. A História do Corpo. In: BURKE, Peter (Org.). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

SALM, Claudio e FOGAÇA, Azuete. Modernização industrial e a questão dos recursos humanos. Rio de Janeiro: IEI-UFRJ, 1991.

YOUNG, Michael. Uma Abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, Sergio, STOER, Stephen. Sociologia da Educação - II - A Construção Social das Práticas Educativas. Belo Horizonte: Horizontes, 1982, p.151-187

## GRUPO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTE E ESCOLA

Nome: José Angelo Gariglio

End: Rua Conselheiro Dantas 34 – Calafate – Belo Horizonte – M.G. – Cep: 30410-250/ Tel: (031) 3346302

### JOGO E AGIR COMUNICATIVO: CONSTRUINDO UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DO PCTP<sup>1</sup> DA SME/UDI/MG<sup>2</sup>

*Aryadna Santos F. Camargo* – Secretaria Municipal de Educação – Uberlândia, MG.

*Gislene Alves do Amaral* - Secretaria Municipal de Educação – Uberlândia, MG.

*Gabriel H. M. Palafox* - NepeccUFU<sup>3</sup>

*Se queres ser universal  
começa na tua própria aldeia...*

Dostoiewski

*RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar o produto de um processo de planejamento coletivo do trabalho pedagógico no contexto da rede pública municipal de ensino de Uberlândia, Mg., cuja finalidade é elaborar e implementar uma proposta de ensino da Educação Física, dentro de uma perspectiva crítica de educação. Como parte das atividades desenvolvidas, foi construída uma estratégia de ensino para Quarta e Quinta séries fundamentada no Jogo e o agir comunicativo, cujo objetivo é contribuir com o desenvolvimento, por parte dos/das alunos/as, das competências instrumental, social e comunicativa (HABERMAS: 1993; PBE/UDI, 1996; PALAFOX et al, 1997). O marco teórico utilizado na construção da estratégia de ensino proposta, tem como princípio fundamental radicalizar a organização do trabalho pedagógico mediante a promoção de práticas coletivas fundadas numa teoria dialética da aprendizagem social, a qual procura contribuir com a formação da cidadania para um projeto contra-hegemônico de sociedade. A estratégia proposta, aponta, em primeira instância, para uma curricularidade a ser construída coletivamente pelo conjunto dos/as professores/as. Curricularidade dividida em três momentos básicos: a reprodução dos jogos selecionados, a modificação das regras em grupos e a criação de novos jogos a partir da experiência adquirida. Procura-se, desta forma, que os/as alunos/as vivenciem situações onde estejam planejando coletivamente suas atividades bem como enfrentando e solucionando coletivamente os conflitos sociais que emergem das interações sociais, mediante a tomada de consciência da origem histórica/ideológica dos princípios que sustentam as regras constitutivas e regulativas que perpassam a construção social de um jogo. A avaliação do processo vem acontecendo em dois momentos: entre professor/a e alunos/as em sala de aula e entre os/as professores/as no processo de planejamento e avaliação coletiva, uma vez que os elementos teóricos e práticos que sustentam a estratégia em desenvolvimento estão sendo refletidos e analisados criticamente nesse contexto.*

<sup>1</sup> Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico.

<sup>2</sup> Secretaria Municipal de Educação/Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, MG.

<sup>3</sup> Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal da Universidade Federal de Uberlândia, MG.

(população, sociedade, etc.) no campo da instrução, da habitação, da higiene e da saúde, da recreação e do lazer. Quando essa representação vigorava, a terapêutica, a higiene, a educação física, o esporte, a formação intelectual e moral tinham seu lugar natural no ministério de educação e saúde, ou de saúde e educação, e não havia espaço para confusões significativas.

Como salientei em outra oportunidade, o campo da educação física e dos esportes foi se dividindo nas últimas décadas em tribos que diferem em termos de valores e objetivos orientadores da ação (fundamentos filosóficos e ideológicos) e nos perfis dos conhecimentos teóricos e aplicados nos quais se fundamentam (fisiologia, treinamento e pedagogia principalmente).<sup>1</sup> As divisões deram lugar a um verdadeiro confronto sobre o que deve ser entendido como educação física, esporte educativo e atividade corporal para a saúde.

O que interessa destacar é que houve, tradicionalmente, uma forte relação entre educação do espírito e do corpo: *mens sans in corpore sans* foi e ainda é uma espécie de imperativo natural. Há um motivo básico e testemunhal para isso: se a saúde é uma presença de definição impossível, um se apresentar, um estar aí com boa aparência ou presença, como ensina Gadamer, é quase impossível separar em sua apresentação corpo e espírito.<sup>2</sup> Os termos se tornam intercambiáveis: a educação é saúde do espírito e, a saúde, educação do corpo. Com variações, algumas significativas, tal equação anima as considerações dos clássicos aos modernos. Assim, natural e espontaneamente os dois campos, saúde e educação, estiveram e estão estreitamente vinculados. É quase impossível pensar uma formação que não seja higiênica ou uma intervenção higiênica que não se baseie ou considere como eixo fundamental a educação. Qualquer educação do espírito comporta, em algum grau, uma pedagogia do corpo e, reciprocamente, para formar o corpo é necessário educar o espírito. Se o dualismo mente/corpo ou espírito/carne é forte, não menos fortes são as vontades de estabelecer as pontes vinculantes. Portanto, formação da mente, formação dos sentimentos morais e estéticos e educação física formadora do corpo pareceria que podem e devem caminhar juntas.

Educação e saúde, desde longa data, foram vistas quer como ferramentas fundamentais para o exercício dos valores individualistas como liberdade pessoal, autonomia, realização e autenticidade, quer como caras das propostas que circulam propondo fórmulas para a vida boa comunitária ou coletiva. A servidão voluntária, a dominação, a dependência, esses males que se contrapõem à maioria, ao esclarecimento e à autorealização, ora podem ser entendidos como resultado da fraqueza do espírito, ora como produto das necessidades e desejos da carne indisciplinada pela doença, desejo ou carência. A servidão voluntária pode resultar tanto da dinâmica da carne quanto do espírito. Nada temos a estranhar, portanto, que suas linguagens se interpenetrem e, por exemplo, a ignorância seja tratada na linguagem da patologia, o analfabetismo como chaga social e, a doença, como carência de educação e de conhecimento, então, como ignorância.

A reversibilidade, as circulações e comunicações entre ambos os termos aparecem como inevitáveis e continuam agindo no presente. Jean F. Malherbe, no seu trabalho sobre a ética médica escreve: "a medicina, definitivamente, é a arte de cultivar a autonomia dos homens através do cuidado dedicado aos corpos".<sup>3</sup> Entretanto, a afirmação de Malherbe não faz sentido se vivêssemos numa cultura que valorizasse a tradição costumeira da dependência patriarcal, ao invés da autonomia no processo de construção do social e de autoconstrução pessoal.<sup>4</sup> A pedagogia moderna, por sua vez, estrutura seu agir em torno da autoformação, da aprendizagem entendida como autonomia no aprender a aprender e se contrapõe com força à heteroformação.

No plano da escola, a disciplina ou atividade que se ocupa da formação do corpo é a Educação Física e deve operar na junção das dobradiças da saúde e da higiene, da formação do corpo e do espírito. Deveria ser uma arte que trabalhasse pela autonomia da saúde-higiene e do gesto desportivo, no mesmo movimento

<sup>1</sup> Cf. Lovisolo, H. (1997), *Sailing is necessary or else—what shall we do in the middle of the river?*, in *Proceeding of de World Congress*, Aiesep, Rio de Janeiro. Sobre a temática dos valores transformados em objetivos no processo de intervenção ver Lovisolo, H. (1995), *Educação física como arte da mediação*, Ed. Sprint, Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Gadamer, H., (1996) *El estado oculto de la salud*, Ed. Gedisa, Espanha.

<sup>3</sup> Citado por Oliveira, R. de, (1998), Habermas, Rawls & nós: os desafios da ética médica ao Sul do Equador, in *Universidade e Sociedade*, ano VIII, n. 17, novembro.

<sup>4</sup> G. Freyre apontou, em *Ordem e Progresso*, as características no Brasil da saúde patriarcalmente organizada e comandada pelo costume.

A teoria da aprendizagem crítico-social em construção, enquanto eixo do trabalho pedagógico, aponta para a constituição de uma racionalidade dialética, baseada num agir comunicativo que se contrapõe radicalmente as bases liberais que fundamentam a racionalidade instrumental.

O esquema abaixo identifica sinteticamente os conceitos básicos da aprendizagem crítico-social pretendida, o qual tem, nas suas origens uma análise e revisitação da teoria da aprendizagem social dentro de uma perspectiva dialética de educação e sociedade (BERGER & LUCKMAN:1985; BRACHT, 1992; PALAFOX: 1995).

**NORMAS CONSTITUTIVAS:**

- legais
- legítimas

**NORMAS REGULATIVAS:**

- por relacionamento - visam cooperação/lealdade  
mediação de interesses individuais/sociais  
reforçam a prática da alteridade
- por transações - visam o lucro  
interesse particular  
reforçam a prática do individualismo

**RACIONALIDADE EM DESENVOLVIMENTO: DIALÉTICA – construção da realidade:**

- do sincrético pelo analítico para o sintético
- da prática ao conhecimento e deste à prática refletida

**COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS PROCURADAS (KUNZ, 1994; PBE/SME/UDI: 1996; PALAFOX et al.:1997):**

- competência objetiva – conhecimento instrumental-técnico. Ligado ao mundo do trabalho
- competência social – interpretação das relações socioculturais, dos problemas e das contradições existentes na realidade/agir solidário e cooperativo/relacionada às esferas de poder
- competência comunicativa – materialização do pensamento pela linguagem (verbal, escrita ou corporal). Saber se comunicar e entender a comunicação do outro.

#### 4.-Valores e mecanismos orientadores e antecipadores

O primeiro valor que gostaria de comentar em Comênio é sua ardente defesa da democratização da escola. Propõe uma arte universal de ensinar a todos, ambos os sexos, não excetuando a ninguém em parte alguma. Propõe, então, uma idéia bastante revolucionária para seu tempo de lutas religiosas e políticas pela constituição dos reinos, no contexto das ações pela construção do absolutismo monárquico. Propõe em cada reino cristão a criação de escolas para a juventude. Temos claramente formulado o princípio democrático do ensino universal. Mais ainda, há em Comênio o democratismo da língua, escreve sua Didática na língua vernácula ou materna e propõe o ensino elementar na língua do povo.

Haveria que realizar um profundo malabarismo intelectual para relacionar ambas as democratizações com demandas políticas ou econômicas de seu tempo. O fundamento de Comênio é cristão, todos os homens nascem aptos para adquirir o conhecimento das coisas porque são obra de Deus. Mais ainda, suas possibilidades de conhecimento são inesgotáveis. A democratização do ensino deita suas raízes numa interpretação do cristianismo, indo além de uma mera funcionalidade em termos da leitura dos escritos sagrados. Entretanto, a democratização do ensino no aprendizado da língua vernácula antecipa a idéia de formação do povo-nação, da população nacional, que se definirá pelo pertencimento a uma língua geralmente inserida num território.

Comênio formula num mesmo parágrafo, de introdução à obra, quatro objetivos centrais para o ensino e aprendizado: **a economia de tempo, a redução da fadiga, o agrado nos estudos e a solidez dos mesmos**. Os dois primeiros objetivos, economia de tempo e redução da fadiga, implicam a necessidade de racionalizar a escola e antecipam problemas que a indústria apenas se colocará dois séculos após, sendo que a intervenção da fisiologia do trabalho —incluída na fisiologia do esforço— que toma por objeto de estudo a produção da fadiga do trabalhador e a reposição das energias gastas no processo produtivo, apenas se tornará intervenção avançada na segunda metade do século XIX.<sup>7</sup>

O agrado nos estudos pareceria antecipar uma nova sensibilidade, em estado emergente ou que Comênio ajuda a construir, e que ecoa até hoje nas pedagogias modernas e na cultura dita do narcisismo ou hedonista. Se pensamos que viveu num mundo ainda dominado por guerreiros, sacerdotes e camponeses, as idéias de Comênio deveriam ser consideradas fora de lugar, gentilmente as poderíamos denominar de antecipatórias. A antecipação do pensamento e as idéias fora de lugar não se confundem, não são a mesma coisa. O estar fora de lugar habitualmente significa uma crítica da importação ou da cópia, crítica a um deslocamento do discurso em termos espaciais e temporais. O estar fora de lugar poderia chegar a explicar sua baixa realização, porém nada informa sobre sua geração. Nada diz em relação à questão: como podem ser geradas idéias fora de lugar sem serem importadas? Comênio não importa nem reproduz, ele cria sua própria combinação que é, em vários sentidos, antecipatória.

A didática significa a arte de ensinar e de aprender. Com esta proposição Comênio abre para o reconhecimento da atividade e subjetividade dos educandos e coloca o problema da interação entre o ensino e a aprendizagem. Eu diria que Comênio cederia diante da proposição moderna de que a aprendizagem é a finalidade e o ensino o conjunto dos meios. As formas de ensino existentes eram para Comênio resultado de métodos práticos, isto é, a posteriori sistematizados e formulados. Ele pretende fazer uma coisa bem diferente. Propõe um método universal de ensinar tudo a todos baseado na certeza, sendo portanto, impossível não conseguir bons resultados: rapidamente, sem enfado nem aborrecimento para os alunos, solidamente, não superficialmente. Ou seja, Comênio rejeita o ensino como coleção de receitas ainda que se revelem como eficientes na prática. Propõe, em contrapartida, um conjunto de procedimentos que considera metódicos; propõe um sistema. De fato, Comênio gera uma tremenda racionalização da escola, dos currículos, dos processos de ensino aprendizado e dos especialistas encarregados do ensino.

O contexto intelectual favorece a emergência de idéias novas. Entretanto, Comênio não parece ser um mero copista dos pares de seu tempo. Galileu já havia enunciado o princípio de inércia, e estava realizando suas experiências em ótica, contudo, apenas publicaria a obra sobre seu sistema em 1633. Descartes publica

<sup>7</sup> Ver a obra de Rabinbach, A., (1992) *The Human motor*, University of California Press, California.

**Estrutura Básica da Estratégia de Ensino: Conhecendo, Modificando e Criando Novos Jogos Coletivamente Pelo Agir Comunicativo (continuação)**

<p align="center"><b>4</b></p>	<p>1. Depois de aplicar vários jogos nas aulas, formam-se subgrupos na turma e o prof.(a) solicita a cada um elaborar um trabalho que consiste em:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Escolher um jogo, dentre aqueles que foram vivenciados;</li> <li>1.2. Baseados nos dados previamente escritos nos seus cadernos de trabalho, o subgrupo realizará uma análise do jogo e MODIFICARÁ seu nome e suas regras;</li> <li>1.3. O subgrupo elaborará um trabalho escrito com o nome, a descrição e as regras do jogo modificado para entregar ao (à) professor(a) (teoria);</li> </ol> <p>2. no dia da aula, um representante do subgrupo será escolhido para apresentar o jogo, utilizando a simbologia adotada e o quadro como recurso de exposição;</p> <p>3. depois de apresentar 2 jogos modificados a turma desce ao pátio e cada subgrupo comanda a aplicação do jogo;</p> <p>4. O grupo volta à sala de aula, comenta os jogos que foram aplicados, avaliando a participação e a criatividade do subgrupo, assim como o prazer ou grau de envolvimento e diversão provocada pelo jogo.</p>
<p align="center"><b>5</b></p>	<p>1. Novos subgrupos se formam novamente tendo como tarefa a CRIAÇÃO de um JOGO novo, partindo de todas as referências já vivenciadas na prática anterior.</p> <p>2. Jogos são apresentados em sala de aula, por alunos que não tenham feito exposição dos jogos na fase anterior, utilizando a lousa como recurso material;</p> <p>3. Os Alunos descem ao pátio e cada subgrupo apresenta os jogos;</p> <p>4. a turma volta a sala de aula e comenta os jogos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. se gostaram ou não, explicando os motivos;</li> <li>1.2. apontando quais os problemas apresentados em termos de explicação, das regras, e das facilidades ou dificuldade de compreensão;</li> <li>1.3. apresentando sugestões a cada crítica elaborada para contribuir no aperfeiçoamento do jogos criados e vivenciados;</li> <li>1.4. discutindo o nível de envolvimento e participação da turma, para colaborar com os colegas;</li> </ol> <p>5. Posteriormente o(a) prof.(a) solicitará a entrega, por escrito, do trabalho final com o seguinte roteiro:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. Nome do jogo;</li> <li>II. Número de participantes;</li> <li>III. Objetivo e regras do jogo;</li> <li>IV. Formação inicial e desenvolvimento do jogo;</li> <li>V. Apresentação de desenhos livres individuais contendo aspectos mais significativos da atividade vivenciada no momento da apresentação do jogo criado.</li> <li>VI. Comentários e sugestões apresentadas pelos colegas no momento da avaliação do jogo apresentado.</li> <li>VII. Dificuldades e aspectos positivos encontradas no momento da construção coletiva do jogo.</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Participação</b> de todos, sim, não, porque ?</li> <li>• <b>Colaboração</b> de todos, sim, não porque ?</li> <li>• <b>Interesse</b> de cada um para realizar o trabalho ?</li> <li>• <b>facilidade para criar</b> coletivamente, sim, não, porque ?</li> </ul> <p>1. Para finalizar o (a) prof.(a) poderá analisar com a turma a importância do <b>agir comunicativo</b> comentando ou apresentando um texto para leitura e discussão, ou realizando uma dinâmica de grupo que enfatize as seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. a importância do diálogo e da busca de consenso para resolver problemas entre os seres humanos;</li> <li>1.2. valor da análise das regras de uma atividade humana e sua possibilidade de mudança em benefício do coletivo;</li> <li>1.3. a importância do trabalho coletivo como mecanismo de participação e contribuição individual para criar novas regras de ação humana e/ou resolver problemas em benefício de todos;</li> <li>1.4. o valor do jogo enquanto instrumento de desenvolvimento prazeroso do ser humano.</li> </ol>

seja de pequena estatura, assim também a vida pode ser perfeita, mesmo que seja de breve duração. A duração da vida é uma coisa externa. Queres saber durante quanto tempo, ao máximo, se deveria viver? Até o momento em que se tenha adquirido a sabedoria. Aquele que aí chega, atinge, não a meta mais longínqua, mas a mais elevada” (197).

Ao invés dos homens se lamentarem pela brevidade da vida, deveria se ensinado nas escolas e aos filhos dois remédios: defender o corpo das doenças e da morte e dispor a mente a fazer tudo com sensatez.<sup>10</sup> Assim, a formação é tanto higiênica como espiritual. O motivo para fazermos isso é que o corpo é a habitação da alma que está obrigada a migrar quando o corpo se arruina, e quando se arruina, pouco a pouco a alma sente a habitação incômoda. Mas, o corpo é também o órgão da alma, e sem ele não pode ouvir, ver, agir nem pensar (198). Logo, o corpo doente significa uma redução da vida plena no exercício das faculdades mentais. No mesmo parágrafo, Comênio abandona a linguagem da alma e fala numa linguagem bem mais atual.

*“Danificado o cérebro, danifica-se a faculdade imaginativa, e se os membros do corpo estão doentes, é afetada também a mente. Por isso o poeta teve razão em dizer: Deve pedir-se uma mente sã num corpo sã” (198).*

Comênio continua dando suas receitas práticas para prolongar a vida. O corpo se mantém vigoroso por meio de uma dieta moderada (199). Quanto mais moderada seja a ingestão de alimentos melhor será a digestão. O excesso arruina as forças da vida provocando a doença dos maus humores pouco ou nada digeridos e espalhados pelo corpo. Mas não é apenas um problema de quantidade, é também de qualidade. Os alimentos devem ser simples, com preferencia para água e legumes. Como a árvore tem necessidade de transpirar, assim o corpo humano tem absoluta necessidade de movimento, de ginástica, de exercícios sérios ou de jogos (200). Considera importante o repouso. É significativo que Comênio considere que durante a jornada de trabalho ou estudo dar intervalos de recuperação.

*“É, portanto, prudente interromper também os trabalhos diurnos para respirar um pouco e entregar-se a conversas, brincadeiras, jogos, música e outras coisas semelhantes, onde os sentidos externos e internos encontram repouso e prazer” (201).*

Seus princípios implicam que a boa organização escolar deverá ser procurada numa conveniente repartição do trabalho e do repouso, das férias e dos recreios (201). No entanto, poderiam também ser entendidos como uma boa organização da vida e do trabalho. Comênio formula um plano de vida ideal. Considera necessário 8 para o sono, 8 para as ocupações externas (tratar da saúde, para comer, para vestir, para recreações honestas, para conversar com os amigos, etc.) e 8 horas para enfrentar as ocupações sérias com ardor e com alegria. O sétimo dia da semana será totalmente dedicado ao descanso (202).

## **6.- Antecipações e realizações**

Comênio expressa ao longo de sua obra duas chaves de pensamento que serão centrais para a fisiologia do esforço ou do trabalho nas décadas finais do século XIX, a importância dessas chaves foi brilhante e demoradamente demonstrado por Rabinbach. A primeira é a preocupação com o mal da fadiga no processo de estudo e trabalho. A segunda, é a idéia de que o excesso de estudo ou trabalho, sem sono e sem reposição no que se denominaria hoje lazer, leva a uma queda na produtividade, torna-se antieconômico e reduz o vigor e o prazer na execução das atividades ou tarefas. A fisiologia fundamentará essas duas idéias com conceitos

<sup>10</sup> O estressado poderia ser perfeitamente entendido como um insensato porque não sabe administrar ou gerenciar os fatores que provocam o estresse. Hoje não usamos essa linguagem porque o estressado é como uma criança à qual deve ser ensinado a lidar com o estresse.



## Referências Bibliográficas

- BERGER, P. e LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- BRACHT, V. *Educação Física e Aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- KUNZ, E.. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijui, 1994.
- PALAFIX, G. PIROLO, A. e TERRA, D. *O que é Educação Física: uma abordagem Histórico-Cultural de Educação*. Maringá, Revista da Educação Física/UEM 8(1): 03-09, 1997.
- PALAFIX, G.. *Implicações do processo ensino-aprendizagem escolar na construção da personalidade do educando*. Revista Em busca de novos caminhos: Pré-Escola, 1º e 2º Graus, Uberlândia, 1(1):43-50, 1995.
- PALAFIX, G. *Educação Física e Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento na Escola*. Anais do I CONBRACE Goiano. Goiânia: UFG/ESEFEGO. p. 17-37: junho de 1999.
- PBE/SME/UDI – *Plano Básico de Ensino da Educação Física Escolar*. Uberlândia, Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, 1997.
- End. Rua Alfredo Julio, 902 apto.101 Bl. “B”. B. Martins. Uberlândia, MG. 38400-402. Fone: 034-236-2637.

---

## PROLONGAR A VIDA: DA DIDÁTICA À FISIOLOGIA

*Dr. Hugo R. Luisolo*  
PPGEF-UGF

---

**Resumo:** *O autor analisa a obra pedagógica de Comênio sob o ponto de vista dos vínculos entre educação da mente e do corpo, pedagogia e higiene. A proposta da Didática Magna é entendida como antecipatória da modernidade no bloco de suas propostas (pedagógica e didática, de recreação e atividade corporal e também em termos dos cuidados com a saúde). A originalidade de Comênio estaria dada pela dupla democratização, universalidade e língua nacional, e racionalização do processo de ensino aprendizagem. A antecipação que Comênio realiza em relação às atividades recreativas e corporais dentro da escola são vistas, pelo autor, como produto da própria racionalização sem que possam ser fundadas na economia ou política de seu tempo. Por último, sua atualidade torna-se matéria de reflexão na análise da situação atual ao longo do texto.*

---

### *1.- Mens sans in corpore sans*

Há menos de meio século educação e saúde estavam integradas no mesmo ministério no Brasil. Podemos imaginar que, naquele tempo, foi natural entender que as políticas de educação e saúde deviam e podiam ter um comando unificado pois, ambas, faziam parte dos instrumentos disponíveis para cuidar e formar a população, o povo. Hoje, a educação física ainda permanece no campo da formação e o esporte foi deslocado para a esfera do turismo e, portanto, do lazer. Um problema significativo para o historiador, e para o analista das políticas públicas é o das razões que foram enunciadas para as separações e reconfigurações. Interessa separar razões culturais – idéias ou representações — de razões práticas como, por exemplo, crescimento e complexificação das tarefas das estruturas administrativas ou necessidades políticas partidárias. Podemos supor que se o esporte é associado com o turismo, seu significado de lazer ganhou predominância sobre suas possíveis contribuições para a saúde e a formação dos cidadãos.

A idéia de que é objetivo central da política pública a formação ou cuidado da população ou do povo, porque este é ou forma parte da riqueza nacional, cresceu ao longo do século XIX e ocupou um lugar central na política em suas últimas décadas. Na América Latina, os ensaístas trabalharam com as imagens de “povo enfermo”, “povo doente”, para fundamentar a intervenção corretora. Cuidar da população, num sentido básico e tradicional, era cuidar do corpo e do espírito, quer dos indivíduos, quer de unidades coletivas

## EDUCAÇÃO MORAL E “FÍSICA”: A FORMAÇÃO DO CARÁTER EM FREUD E AS PERVERSÕES

Rogério Rodrigues – Mestre em Educação/UNICAMP  
Docente da Escola Federal de Engenharia de Itajubá – EFEI

---

*A escolha do referido tema, ou seja, a discussão a respeito da formação do caráter em Sigmund Freud e as suas relações com a Educação, deve-se, fundamentalmente, à nossa motivação em prosseguir nos estudos iniciados numa pesquisa anterior em que nos detivemos na análise acerca da educação do corpo e do exercício da crueldade. Procuraremos, com este estudo, explicitar uma visão geral sobre o entendimento de Freud acerca das possibilidades de uma educação voltada à profilaxia das neuroses e suas relações com a educação moral, sobretudo no que diz respeito às perversões – tais como a crueldade –, que encontram na Educação Física escolar um lugar propício para a sua manifestação.*

---

Partimos do pressuposto freudiano de que a idéia de felicidade está associada ao prazer que o homem pode obter numa determinada situação, pois, para ele, o propósito da vida consiste num esforço contínuo para a obtenção da felicidade. Referindo-se a esse fato, Freud diz o seguinte: os homens “querem ser felizes e assim permanecer”.<sup>1</sup> Freud considera que essa atitude deve orientar dois aspectos: “por um lado, visa a uma ausência de sofrimento e de desprazer; por outro, à experiência de intensos sentimentos de prazer”.<sup>2</sup> Todavia, cabe salientarmos que nem todos os desejos são passíveis de serem realizados, podendo ser reprimidos no inconsciente. Assim, as frustrações desses desejos decorrem da impossibilidade de realização das “pulsões”, o que, sem dúvida alguma, deve gerar uma enorme sensação de desprazer.<sup>3</sup> Com base na premissa de que o homem tem desejos que não são realizados e outros que são reprimidos no inconsciente, nos indagamos: qual seria o resultado do confronto entre a moral instituída pela educação e os desejos que não podem ser realizados, mas devem ser reprimidos? Qual é o papel da educação escolar – para não dizer, dos educadores (do corpo) – nesse processo de formação do caráter que põe em risco a própria felicidade do homem para torná-lo civilizado?

No ensaio sobre a sexualidade infantil, Freud nos fornece indicações para refletirmos acerca dos resultados advindos da repressão dos desejos humanos.<sup>4</sup> Nesse estudo, expõe a idéia de que há possibilidade de desvio de uma “pulsão”. Ou seja, “às expensas das próprias moções sexuais infantis, cujo afluxo não cessa nem mesmo durante esse período de latência, mas cuja energia – na totalidade ou em sua maior parte – é desviada do uso sexual e voltada para outros fins”,<sup>5</sup> pode ocorrer a fim de favorecer as realizações culturais. Portanto, Freud considera que “os historiadores da cultura parecem unânimes em supor que, mediante esse desvio das forças pulsionais sexuais das metas sexuais e por sua orientação para novas metas, num processo que merece o nome de *sublimação*, adquirem-se poderosos componentes para todas as realizações culturais”.<sup>6</sup> Ele não deixa de observar que os desvios são resultados da educação, a qual, por sua vez, opera como verdadeiros “diques” que “surgirão como entaves no caminho da pulsão sexual”.<sup>7</sup> Mas, partindo da idéia de que a “pulsão” pode ser bloqueada, tendo impedida sua “sublimação”, fica a pergunta: para onde se

<sup>1</sup> FREUD, Sigmund. O Mal-Estar na Civilização (1930 [1929]). In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. v. XXI. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 94.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Esse mecanismo denominado de *recalque* é compreendido como a “operação pela qual o sujeito procura repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão. O recalque produz-se nos casos em que a satisfação de uma pulsão  $\frac{3}{4}$  suscetível de proporcionar prazer por si mesma  $\frac{3}{4}$  ameaçaria provocar desprazer relativamente a outras exigências”. LAPLANCHE, Jean & PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da Psicanálise*. Trad. Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 430.

<sup>4</sup> Cf. FREUD, Sigmund. Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade (1905). In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. v. VII. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1989. p. 118-228.

<sup>5</sup> Idem, p. 166.

<sup>6</sup> Idem, p. 166-7 (grifo do autor).

<sup>7</sup> Idem, p. 166. Para Freud, “nas crianças civilizadas, tem-se a impressão de que a construção desses diques é obra da educação, e certamente a educação tem muito a ver com isso”. Idem. Contudo é importante destacar que Freud considera que “na realidade, porém, esse desenvolvimento é organicamente condicionado e fixado pela hereditariedade, podendo produzir-se, no momento oportuno, sem nenhuma ajuda da educação. Esta fica inteiramente dentro do âmbito que lhe compete ao limitar-se a seguir o que foi organicamente prefixado e imprimi-lo de maneira um pouco mais polida e profunda”. Idem.

em que, como arte pedagógica, cria as condições para a autoformação. Esses seriam alguns de seus legados. Como arte pedagógica deve contribuir para os processos de autoformação, de autonomia do aprender do espírito. Como arte médica, corporal e esportiva, deve cultivar a autonomia dos homens nos cuidados e usos do corpo, prolongando a vida e aumentando sua qualidade e potência. Todavia, deve promover a alegria que resulta da capacidade do corpo em expressar o espírito que imagina o gesto; e a plenitude, quando o espírito consegue compreender o movimento do corpo. Em conjunto são valores não negligenciáveis.

O problema da educação física escolar não é o da prática ou não prática dos esportes, nem da realização ou não de atividades corporais para a saúde. Seu problema é o como faz isto e nisto não se distingue do problema que enfrenta o professor de matemáticas ou de literatura. A crise que resulta das diferenças sobre o que ensinar são tão graves quanto as provocadas pelas diferenças sobre o como ensinar. As discussões pedagógicas das últimas décadas estão concentradas, de fato, sobre a questão do como ensinar.

## 2.- Um exemplo privilegiado

Tomarei o pensamento pedagógico de Comênio, que para mim inaugura a modernidade em educação, para demonstrar uma forma específica de vinculação entre saúde, higiene e educação. Acredito que a *Didática Magna* de Comênio<sup>5</sup> tem para a educação importância semelhante a obra de Hobbes para a política, a de Galileu para a ciência da matéria, a de Descartes para a filosofia e a de Harvey para a fisiologia. Esses homens foram contemporâneos entre si e vinculados pela época. Elaboraram pensamentos que abrem para a modernidade e, mais importante ainda, anteciparam idéias e mecanismos que apenas terão relação funcional com condições econômicas e políticas bem mais tarde desenvolvidas.

## 3.- Duros tempos

Antes de adentrar-nos no pensamento pedagógico de Comênio darei algumas informações biográficas e contextuais. Comênio nasceu na Morávia em 1592 e ficou órfão de pai e mãe em 1604, com doze anos. Sua família, piedosa, pertencia à *Unitas Fratrum Bohemorum*, que lutou pela autonomia da região. Foi com 12 anos, mortos seus pais, que começou a concorrer à escola dos Irmãos da pequena cidade da tia paterna que o acolheu. Em 1608, com 16 anos, entra para a escola latina e 3 anos mais tarde na Universidade de Herborn, em Nassau. Em 1612 iniciou a elaboração de um léxico completo, de uma gramática das locuções elegantes e das figuras da retórica e dos provérbios. Começa a trabalhar no projeto de uma obra enciclopédica dos conhecimentos, sua vontade pansófica jamais o abandonará, segundo seus biógrafos. Em 1613, sentindo-se doente, inicia uma viagem a pé, para se fortalecer, entre Heidelberg, onde tinha-se matriculado, e Praga.<sup>6</sup> Ordena-se sacerdote em 1616, com 24 anos. Escreve *Cartas ao Céu*, onde propõe soluções para os problemas sociais baseado em princípios cristãos. As lutas entre católicos e protestantes agudizaram-se e desencadearam a Guerra dos Trinta Anos. A Guerra incide na vida de Comênio e da Boêmia. Sua cidade é saqueada em 1621 e Comênio perde sua biblioteca e manuscritos. Pouco depois, sua esposa e seus dois filhos morrem de uma epidemia de peste. Comênio peregrina por diferentes lugares. Refugia-se na interioridade do diálogo com Cristo. Em 1624 casou de novo. A perseguição dos Irmãos leva Comênio para a Polônia, Berlim, Frankfurt. Foi a partir de 1627 que se dedicou intensivamente à reforma pedagógica. Confiava na liberação de seu país e preparou obras que, acreditava, ajudariam na sua reconstrução. Pansofismo, educação e paz mundial foram as principais preocupações ao longo de sua vida. Em 1657 publica as *Opera Didactia Omnia*, a primeira parte, que abre com a *Didática Magna*, contém as obras começadas na Boêmia a partir de 1627. Faleceu em 1670, com 78 anos, uma idade respeitável para os tempos que lhe tocou viver. O conjunto de seus dados biográficos e suas circunstâncias levam a supor uma mente poderosa num corpo não menos potente.

<sup>5</sup> Utilizo a edição da Fundação Calouste Goulbenkian, 1985, Porto. Os números entre parênteses no texto correspondem às páginas mencionadas da obra.

<sup>6</sup> Observe-se que já naqueles tempos pensava-se que a caminhada, a longa caminhada, tinha uma função terapêutica ou recuperadora.

a educação têm contribuído para formar sujeitos predispostos à violência?<sup>15</sup> Qual é a responsabilidade da educação na formação de crianças insensíveis à dor do próximo? De que maneira o processo educativo estaria interferindo na formação do caráter *perverso*,<sup>16</sup> capaz de sentir prazer com a crueldade?

Parece haver um certo consenso de que é somente pela educação que se corrigem os “desvios” de uma “má” formação. Mas, será que os meninos de Brasília que “brincaram” de colocar fogo num homem que dormia no ponto de ônibus foram bem educados?<sup>17</sup> Será que a atitude desses meninos poderia ter sido evitada se fossem orientados por educadores com uma frase do tipo: “**não faça isso!**”? Alguns podem dizer que é possível evitar futuras barbáries com uma educação deste tipo, sobretudo quando atitudes violentas do homem com os outros e consigo próprio passam a ser consideradas como um problema de “falta de educação”. Através de uma “boa” educação é possível sermos alertados sobre os erros do passado e acreditamos que é isso que os sobreviventes do ataque atômico de Hiroshima procuram fazer. Contudo, uma reportagem nos chama a atenção por afirmar que o “Japão já tem os ‘cansados de Hiroshima’”, referindo-se aos “Kataribe”, isto é, aos contadores de histórias sobreviventes do ataque, que têm sido desconsiderados pelas crianças nas escolas.<sup>18</sup> Talvez pudéssemos dizer, a partir dessas duas situações, que para todo comportamento *perverso* procura-se aplicar uma dose maior de educação (leia-se repressão). E não seria importante pensarmos que a educação deveria ser responsabilizada não somente pela sua falta, mas também pelos seus excessos de cuidados? Se tanto a falta de educação como, também, seu excesso podem resultar numa formação de um caráter *perverso*, qual seria a dose adequada de controle para a formação do sujeito saudável?

A partir da afirmação de Freud que considera que a formação do caráter saudável está comprometida pela ocorrência dos “desvios”,<sup>19</sup> passa a ser de fundamental importância a aproximação da educação com a psicanálise para que se possa atingir o núcleo central desse problema. Ou seja, é preciso detectar os reais motivos que nos levam a realizar constantemente atitudes bárbaras apesar de toda uma educação moral que busca evitar os excessos de violência por parte do homem. Procuraremos em Freud subsídios para essa indagação.

Um dos primeiros princípios que uma educação orientada psicanaliticamente poderia ter é que o controle exercido pelos educadores, através de frases do tipo: “**não faça isso!**”, não atinge o núcleo central da *perversão*. Portanto, os casos de barbárie – a criança que “brinca” com a cigarra, os meninos que se “divertem” pondo fogo, entre tantos outros exemplos cotidianos – não podem ser resolvidos apenas com mais uma dose de educação (leia-se repressão) e, dependendo do caso, com a prisão dos culpados, sobretudo quando isso é entendido como sinônimo de educação.<sup>20</sup> Assim sendo, é preciso reverter a idéia de que a cura de uma determinada *perversão* pode ocorrer somente por determinações conscientes, com um simples: “**não faça isso!**”, advindo da figura dos educadores. Freud nos alerta para o fato de que esperam “demais quando pensam que vão curar o paciente informando-o sobre essa parcela de conhecimento; pois ele nada mais pode fazer com a informação, a não ser fazer uso dela para ajudar a si mesmo a descobrir o complexo inconsciente onde ele está ancorado no seu inconsciente”.<sup>21</sup> O fundamental no processo de cura psicanalítica é a resolução do núcleo central do complexo.<sup>22</sup>

<sup>15</sup> Cf. ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: \_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 129.

<sup>16</sup> Para Freud “as perversões são ou (a) *transgressões* anatômica quanto às regiões do corpo destinadas à união sexual, ou (b) *demoras* nas relações intermediárias com o objeto sexual, que normalmente seriam atravessadas com rapidez a caminho do alvo sexual final” (grifo do autor). FREUD, Sigmund. Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade (1905). Op. cit., p. 140-1.

<sup>17</sup> Esse caso refere-se ao índio pataxó Galdino Jesus dos Santos que morreu em consequência de ter 95% do corpo queimado por cinco estudantes que denominaram sua ação como “divertimento”. Cf. BRASILIA, Sucursal de. Índio é queimado por estudantes no DF. *Folha de S. Paulo*, 21 de abril de 1997.

<sup>18</sup> Os “kataribe” relatam “ter sido insultados por estudantes que menosprezam suas experiências e destilaram expressões sarcásticas de horror diante de seus relatos”. PARRY, Richard Lloyd. Japão já tem os “cansados” de Hiroshima. Trad. Rodrigo Castro. *Folha de S. Paulo*, Mundo 1, 16 de agosto de 1998, p. 27.

<sup>19</sup> Cf. FREUD, Sigmund. Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade (1905). Op. cit., p. 140-1.

<sup>20</sup> Por que uma pessoa é presa? Para corrigi-la pelo crime que ela cometeu? Para pagar pelo que fez? Michel Foucault indica algumas hipóteses para explicar como esse projeto de punição que prende uma pessoa para corrigi-la tornou-se predominante. Sobre assunto ver: FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

<sup>21</sup> FREUD, Sigmund. FREUD, Sigmund. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos (1909). In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. v. X. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 128 (grifo do autor).

<sup>22</sup> Cf. idem, p. 131.

suas obras a partir de 1628, *Regras para a conduta do espírito*, e o *Discurso* em 1637, sendo seus *Princípios de filosofia* de 1644 e as *Paixões da alma* de 1649. Assim, não há uma influência direta dessas obras, que hoje consideramos seminais do espírito metódico e científico, sobre Comênio. São sem dúvidas contemporâneos e podem partilhar sentimentos e valores do seu tempo. Contudo, parece difícil provar influências diretas. Comênio está afirmando, em seu tempo, que há formas científicas, metódicas ou racionais de intervir. Contudo, está afirmando essas idéias quando ainda não há nada na economia que permita afirmar que são produtos de suas demandas nem, tampouco, no campo da filosofia política. Hobbes, nascidos dois anos antes que Comênio, apenas publicará o *Leviathan* em 1651. De mesma época foi Willian Harvey (1587-1657) que permaneceu em Padua até 1602.<sup>8</sup>

## 5.- Prolongar a vida

Entre os capítulos da Didática que tratam de modo geral da escola, de suas necessidades e funções e os capítulos que desenvolvem os requisitos, os fundamentos gerais e específicos do ensino e da aprendizagem, Comênio situa seu capítulo XV que intitula de "*Fundamentos para prolongar a vida*". O título sugere uma antecipação, pelo menos no plano das preocupações, com o movimento atual pela saúde e pelo prolongamento da vida.<sup>9</sup> Prolongar a vida forma parte para Comênio das ações para afastar os obstáculos, que a Divina Providência coloca-nos extrinsecamente para aumentar a nossa aplicação (193). Contudo, o objetivo de prolongar a vida não se coloca como um imperativo religioso ou de qualquer outra natureza. Em outros termos, prolongar a vida não é um objetivo autônomo e valioso em si mesmo. Comênio circunstancia a importância de prolongar a vida. Cristo e Alexandre, por exemplo, a pesar de suas curtas vidas fizeram o que deviam fazer, alcançaram a plenitude da obra. Declara, acompanhando a Sêneca, que se soubermos fazer bom uso da vida ela é longa. Ocorre que gastamos a vida de forma perdulária e então sentimos que ela é insuficiente. Ou seja, se não soubermos fazer uso da vida ela será sempre insuficiente. Observe-se que nas orientações atuais para prolongar a vida "o seu uso", "o como a usamos", desaparece, e "o prolongar" é um valor em si mesmo, "biologicamente" desejado e posto como valor cultural. Criou-se uma competição internacional, sem dúvida civilizadora, no sentido de Norbert Elias, que nos obriga a laborar para aumentar a esperança de vida das populações, na verdade, de nossa população.

Comênio acompanha as estimativas de Hipólito Guarino, segundo as quais o homem de constituição delicada pode chegar aos sessenta e os de constituição fortíssima aos cento e vinte anos. Porém, os homens cometem excessos vários e arruinam suas vidas e a dos filhos, que acaso venham a gerar, e apressam a morte (196). Assim, a temática que caracteriza ao atual movimento pela saúde, a dos excessos e riscos (comida, fumo, álcool, trabalho/estresse, etc.) já estavam presentes em Comênio como, de fato, em autores ainda bem mais antigos.

Na verdade, Comênio parece muito mais preocupado pelo destino que damos ou uso que fazemos de nossas vidas do que pela sua duração cronológica. E nisto difere significativamente dos apelos atuais a favor de prolongar a vida que transitam desde a absolutização do dado cronológico (longevidade e esperança de vida), as campanhas contra os riscos até o valor da economia para as finanças públicas nos gastos de saúde. Importa mais, para Comênio, o que se faz com a própria vida do que sua duração em anos. Coloca, assim, a temática da vida plena ou vida boa que não podemos nem deveríamos confundir com nosso conceito freqüentemente reducionista de bem-estar. (Observemos, em contrapartida, que o atual movimento pela saúde deixa cada um livre para escolher o que fazer com o prolongamento da vida, o que fazer com sua própria vida, embora multipliquem-se os centros que ofertam atividades para os membros da terceira idade que não sabem o que fazer com os anos ganhos a mais).

Acredita Comênio que quando bem usada 30, 40 ou 50 anos são suficientes para ter um vida plena. "A vida é longa, se é plena. E atinge a sua plenitude, quanto o espírito conseguiu o seu próprio bem se tornou senhor de si mesmo" (197). Novamente cita Sêneca: "Assim como um homem pode ser perfeito, mesmo que

<sup>8</sup> Ver A. Rupert Hall, (1985) *La revolución científica* 1500-1750, ed. Crítica, Barcelona.

<sup>9</sup> Algumas sugestões sobre o movimento para a saúde podem encontrar-se em Lovisolo, H. (1995), *A educação física como arte da mediação*, Ed. Sprint, Rio de Janeiro.

Assim, nossa civilização estaria exigindo do homem uma contenção de suas “pulsões”, sendo que a educação moral teria um papel fundamental neste processo, podendo acarretar exigências que estariam além da capacidade do mesmo. Freud concluiu que “aqueles que desejam ser mais nobres do que suas constituições lhes permitem são vitimados pela neurose”.<sup>34</sup> Segundo afirma, esses indivíduos teriam sido mais saudáveis se lhes fosse possível *serpiores*.<sup>35</sup> Com essa saída, Freud procura evitar um outro tipo de problema, qual seja, a formação de um tipo de homem que se tornou “excessivamente bondoso em resultado de uma violenta supressão de uma inclinação constitucional para a aspereza e a crueldade”.<sup>36</sup> O problema principal deste tipo de homem é que ele “freqüentemente perde tanta energia ao realizar isso que não consegue fazer tudo que os seus impulsos compensadores exigem, podendo, no final das contas, fazer pior do que teria feito sem a supressão”.<sup>37</sup> Estariam, então, os homens de nossa civilização condenados a sofrer cada vez mais enormes sacrifícios psíquicos para poder controlar as “pulsões”? Mesmo se considerarmos a possibilidade de mantermos as “pulsões” sob controle, não haveria o risco de a qualquer momento nos tornarmos bárbaros e violentos? Como podemos seguir a indicação de Freud para formar sujeitos saudáveis e evitar o sacrifício psíquico, se isso pode significar uma educação moral que nos tornaria sujeitos *piores*? O que seria um homem desse tipo? As crianças estariam certas em “brincar” com a cigarra? Seriam corretos jogos como “bola à torre”,<sup>38</sup> em que se coloca “uma bola ou outro objeto qualquer, que simbolize uma torre, no centro de um círculo e um jogador que é o guarda da torre”, enquanto os demais participantes “tentam atingir a torre com uma ou mais bolas”,<sup>39</sup> não estariam educando, de certa forma, as crianças – seus corpos –, para serem cruéis e violentas?<sup>40</sup> Todas essas manifestações de violência não poderiam ser consideradas como uma solução para as “pulsões” contidas pela educação moral? Portanto, o que nos preocupa é que podemos encontrar a satisfação das “pulsões” numa criança, e, mais tarde, num adulto, que realiza atitudes de crueldade com o outro e consigo próprio, pois somente através da realização dessas *perversões* é que se reconhece como um sujeito feliz. Será que com essas atitudes o homem estará caminhando rumo à felicidade? Seria possível afirmarmos que o homem possui uma predisposição para encontrar na crueldade a sua felicidade? O que seria para Freud a felicidade humana?

Para Freud, a busca da felicidade não é possível, pois “todas as normas do universo são-lhe contrárias”.<sup>41</sup> Quando muito, “o que chamamos de felicidade no sentido mais restrito provém da satisfação (de preferência, repentina) de necessidades represadas em alto grau sendo, por sua natureza, possível apenas como uma manifestação episódica”.<sup>42</sup> No entanto, Freud considera que o fato de conseguirmos manter determinadas necessidades que nos tornem felizes por longo tempo descaracterizaria a felicidade, pois, “quando qualquer situação desejada pelo princípio do prazer se prolonga, ela produz tão-somente um sentimento de contentamento muito tênue”.<sup>43</sup> Para ele, “somos feitos de modo a só podermos derivar prazer intenso de um contraste, e muito pouco de um determinado estado de coisas”.<sup>44</sup> Conclui, portanto, que as “nossas possibilidades de felicidade sempre são restringidas por nossa própria constituição”.<sup>45</sup>

Já que dificilmente podemos obter a felicidade, o que nos resta? Uma vida de desprazer? Se é com o desprazer que convivemos, como essa experiência da infelicidade se apresenta na vida do homem? Para Freud, a infelicidade, que é “muito menos difícil de experimentar”,<sup>46</sup> se apresenta em três direções. A

<sup>34</sup> Idem, p. 197.

<sup>35</sup> Cf. idem (grifo nosso). Na tradução da Editora Imago, a expressão utilizada é “menos bons”. Idem. Contudo, optamos pela expressão utilizada na tradução espanhola: “peores”. Cf. FREUD, Sigmund. La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna. In: \_\_\_\_\_, *Obras Completas Sigmund Freud*. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 1254.

<sup>36</sup> FREUD, Sigmund. Moral Sexual “Civilizada” e Doença Nervosa Moderna (1908). Op. cit., p. 207.

<sup>37</sup> Idem.

<sup>38</sup> Cf. SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. *Proposta curricular para o ensino de Educação Física - 1ª Grau*. 3. ed. São Paulo: SE/CENP, 1990. p. 16.

<sup>39</sup> Idem.

<sup>40</sup> Cf. RODRIGUES, Rogério & MATTHIESEN, Sara Quenzer. Histórias e Jogos Infantis na Educação Pré-Escolar: o exercício da crueldade. Op. cit.

<sup>41</sup> FREUD, Sigmund. O Mal-Estar na Civilização (1930 [1929]). Op. cit., p. 95.

<sup>42</sup> Idem.

<sup>43</sup> Idem.

<sup>44</sup> Idem.

<sup>45</sup> Idem.

<sup>46</sup> Idem.

físicos e fisiológicos, estudos de laboratório e experiências controladas em empresas para lutar pela redução da jornada de trabalho, os intervalos de reposição e a reposição no lazer além da jornada de trabalho. A redução da jornada de trabalho, o descanso do fim de semana e os pequenos intervalos são as marcas da intervenção da fisiologia do trabalho, que usou no plano argumentativo, como propõe Rabinbach, a metáfora do motor humano e um referencial físico potente. Tal metáfora está ausente em Comênio que elabora seus argumentos usando como analogia a vida da árvore, exemplos humanos históricos e a observação direta. Assim, pontos de observação, bases teóricas e analogias diferentes levam às mesmas conclusões e recomendações.<sup>11</sup>

Há, então, uma poderosa antecipação em Comênio da problemática da fadiga, da economia de esforços, e das formas de reposição que encontrará seus fundamentos científicos duzentos e cinquenta anos mais tarde. Como foi possível tal antecipação?

Minha hipótese está implícita no resumo realizado da proposta de educação de Comênio. De fato, Comênio cria uma escola que é análoga da fábrica racionalizada que começará a existir duzentos anos mais tarde. Essa fábrica de formação separa os alunos por grupo de idade que são instruídos por especialistas e devem aprender um currículo cuja gradação é planejada. A escola torna-se um espaço intensivo e constante de trabalho, como a fábrica que nascerá mais tarde. Nessas condições, a fadiga pode fazer sua aparição e, então, Comênio elabora um conjunto de argumentos e de receitas para combatê-la.

Duas conclusões se derivam. A primeira, é que a racionalização da intervenção pedagógica de Comênio antecipa-se à racionalização que mais tarde será realizada no campo da produção e essa antecipação também antecipa o tema da fadiga. A segunda, é que sem os fundamentos teóricos e empíricos, que a fisiologia do esforço sistematizará avançado já o século XIX, gera receitas antecipatórias e idênticas às que serão propostas pela fisiologia do trabalho.

Agregaria, para finalizar, que as receitas de Comênio para prolongar a vida em termos de nutrição, reposição e sensatez são absolutamente semelhantes às que dominam em nosso presente. Sem possuir as explicações sobre os mecanismos moleculares e fisiológicos, Comênio produz receitas ainda postuladas como corretas para prolongar a vida. Comênio, entretanto, não perde de vista a questão do porquê e para que prolongar a vida.

## 7- Coda

Tenho a impressão que a medicina científica, e a educação dita científica, para afirmar sua legitimidade, destacou os absurdos do engenho humano que se contrapõem aos conhecimentos atuais tido como científicos. Entretanto, raras vezes, reconhecem que o bom senso gerou antecipações que muito mais tarde encontraram fundamento científico. Assim, nem sempre, como alguns parecem acreditar, o pensamento científico se contrapõe ao bom senso, à opinião ou *doxa*. No plano prático, o bom senso gerou receitas valiosas não apenas para prolongar a vida, também para que ainda estejamos vivos no presente. Considero central que nós os cientistas lembremos dessa coda.

<sup>11</sup> Que bases cognitivas tão diferenciadas levem às mesmas recomendações faz pensar que a fisiologia moderna desenvolveu argumentos teóricos explicativos para validar observações empíricas. Ver outro exemplo semelhante referido a Savarin in Lovisolo, H. (1997), *Estética, esporte e educação física*, Rio de Janeiro, Ed. Sprint, cap. 1.

# CAPOEIRA: INTERVENÇÃO E CONHECIMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR (GTT 1 - ESCOLA)

*Luis Vitor de Castro Jr.<sup>1</sup>  
Pedro Rodolpho Jungers Abib<sup>2</sup>*

**Resumo:** Esse trabalho pretende discutir a importância da Capoeira enquanto instrumento pedagógico de intervenção no âmbito da escola, sobretudo no que se refere ao universo constituído pelo público mais carente, priorizando um processo que enfatize a aquisição da auto-estima, autonomia e construção da identidade por parte dos alunos. Relata também a experiência do Festival de Capoeira da Escola, enquanto uma possibilidade de construção de um espaço de integração, formação, confraternização e aprendizagem voltado para os alunos das escolas públicas de Salvador.

## 1. Introdução

Vivemos indiscutivelmente uma crise sem precedentes em quase todas as esferas da atividade humana, onde todos os paradigmas que antes orientavam as formas de ser, pensar e agir, agora passam por questionamentos produzidos por diversas áreas do conhecimento que vão da filosofia pós-moderna à física quântica, e que fazem surgir novas formulações que têm sido responsáveis por verdadeiras revoluções seja no âmbito econômico, político ou cultural das sociedades desse planeta.

A educação como parte desse fenômeno, também atravessa uma profunda crise, que sem entrar no mérito dos equívocos produzidos por políticas educacionais implementadas ao longo de várias décadas nesse país, não consegue dar conta de garantir uma formação crítica, integral, qualificada e universalizada ao conjunto de milhões de brasileiros, cuja maior parte está alijada desse direito fundamental, garantido em inúmeros tratados, estatutos, declarações e leis, funcionando porém apenas como letra fria sobre o papel.

No entanto, a crise constatada sobretudo a nível institucional produz, por outro lado, uma série de iniciativas que buscam alternativas pedagógicas construídas a partir de experiências em diversos campos de atuação e que têm viabilizado inúmeras propostas de intervenção político-pedagógica junto principalmente, às camadas populares, que na sua grande maioria é excluída do acesso a uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva é que gostaríamos de abordar a CAPOEIRA, como um importante instrumento de educação no âmbito escolar, seja ela desenvolvida como conteúdo da disciplina Educação Física ou como componente de projetos integrantes do currículo da escola, envolvendo outras disciplinas que possam possibilitar uma abordagem mais ampla a esse tema. Para tanto se faz necessário considerá-la como conhecimento historicamente produzido, como fenômeno que estabelece relações com o movimento de complexidade<sup>3</sup> e como manifestação da cultura corporal, reconstruída e re-significada a partir da oralidade cultural.

Portanto, estamos considerando a CAPOEIRA como uma expressão popular presente no contexto cultural da sociedade brasileira, que tem inúmeras nuances e possibilidades, e que materializa-se a partir do jogo na roda de capoeira. Logo temos as primeiras questões: O que é jogo de capoeira? Em que consiste o jogo e quais são os elementos pedagógicos em uma roda de capoeira? Quais os valores sociais e históricos

<sup>1</sup> Mestrando em Educação na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Professor do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Capoeirista.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professor do Curso de Licenciatura em Educação Física (UFBA) e Capoeirista.

<sup>3</sup> A complexidade como inimigo da ordem e da clareza e, nessas condições, a complexidade aparece como uma procura viciosa da obscuridade. Ora, repito o problema da complexidade é, antes de tudo, o esforço para conceber o incontornável desafio que o real lançou à nossa mente. A complexidade entendida aqui na perspectiva do que contém, engloba e consegue estabelecer uma teia de relações (MORIN, pág 176)



direciona essa energia psíquica? Freud não tarda em responder que “elas despertam forças anímicas contrárias (moções reativas) que, para uma supressão eficaz desse desprazer, erigem os diques psíquicos”, quais sejam, “asco, vergonha e moral”.<sup>8</sup>

Ao partirmos do pressuposto de que para conter as “pulsões” somos impedidos de realizar determinadas satisfações, perguntaríamos: como é possível os homens serem felizes? Mais especificamente, seria possível uma educação capaz de tornar os homens efetivamente felizes? Como a educação moral estaria afetando diretamente a formação do caráter do homem, sobretudo a sua condição humana?

Parece claro que a obtenção do prazer está diretamente associada à realização de uma satisfação humana visando à felicidade. Todavia, uma situação do cotidiano nos chamou a atenção, já que, apesar de suas características, pareceu-nos prazerosa àqueles nela envolvidos. Observamos certa tarde, a alegria das crianças divertindo-se com suas brincadeiras de rua. Percebemos que corriam de um lado para o outro freneticamente, como se estivessem em busca de algo valioso. Quando uma delas o encontrava, gritava desesperadamente avisando a todos. Para a nossa surpresa, descobrimos que as crianças brincavam de procurar cigarras nos troncos de árvores, arbustos, paredes etc., com a finalidade de capturá-las. Ao fazerem isso, amarravam uma linha em suas cabeças e as soltavam. Assim, ficavam “empinando” a cigarra até que a força que esta fazia para se libertar da linha que a prendia acabava por decepar sua cabeça. Tal situação levou-nos a refletir sobre o seguinte: estaríamos sendo educados para sermos felizes através de atitudes cruéis? Será que para sermos felizes devemos nos tornar pessoas insensíveis à dor? O fato anteriormente descrito, vivenciado em nosso cotidiano, nos servirá como ponto de partida para que, a partir dele, possamos refletir acerca da educação escolar e a (trans)formação de subjetividades portadoras de atitudes cruéis.<sup>9</sup>

É importante salientar que Freud considera que “a crueldade é perfeitamente natural no caráter infantil, já que a trava que faz a pulsão de dominação deter-se ante a dor do outro – a capacidade de compadecer-se – tem um desenvolvimento relativamente tardio”.<sup>10</sup> No entanto, como podemos explicar nossa insensibilidade perante aqueles que convivem alegremente em meio à barbárie instaurada? Talvez essa felicidade seja decorrência de uma total insensibilidade perante o mundo que o cerca. O que faremos diante dessa situação existente? O que os educadores podem fazer para reverter este processo de insensibilidade para com o outro?

Para Adorno, “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação”.<sup>11</sup> Portanto, “o problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo decisivo em relação à barbárie”.<sup>12</sup> Mas como isso poderia ocorrer? Teria a educação um papel fundamental neste processo de evitar a barbárie? Ou seríamos, por nossa própria natureza violenta, obrigados a conviver com essa situação, fazendo da educação mero paliativo para evitar os excessos?<sup>13</sup> Podemos apostar no futuro da humanidade pela instauração de uma razão esclarecida? Qual é o preço que o homem estaria pagando, em termos psíquicos, para alcançar os pressupostos de uma educação moral que busca formar um sujeito polido, ético, entre outras adjetivações que explicitem formas de controle de suas “pulsões”?

Certamente, o episódio descrito anteriormente sobre a “brincadeira” das crianças com as cigarras contribuiu para a delimitação de uma temática,<sup>14</sup> em que a educação – sobretudo no que se refere à formação do caráter do homem – corresponde ao principal eixo de análise, envolvendo questões do tipo: De que maneira

<sup>14</sup> Cf. RODRIGUES, Rogério & MATTHIESEN, Sara Quenzer. *Histórias e Jogos Infantis na Educação Pré-Escolar: o exercício da crueldade*. Op. cit.

<sup>8</sup> Idem, p. 167.

<sup>9</sup> Esse relato faz parte do trabalho apresentado no 5º Congresso Mundial do Lazer. Cf. RODRIGUES, Rogério & MATTHIESEN, Sara Quenzer. *Histórias e Jogos Infantis na Educação Pré-Escolar: o exercício da crueldade. Anais do 5º Congresso Mundial do Lazer ¼ lazer em uma sociedade globalizada: inclusão ou exclusão?* São Paulo: SESC, 1998. p. 142.

<sup>10</sup> FREUD, Sigmund. *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905). Op. cit., p. 180.

<sup>11</sup> ADORNO, Theodor W. *A Educação contra a Barbárie*. In: \_\_\_\_\_, *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 155.

<sup>12</sup> Idem.

<sup>13</sup> Freud identifica que os homens “são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade. Em resultado disso, o seu próximo é, para ele, não apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que os tenta a satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-los, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo. *Homo homini lupus* (o homem é o lobo do homem)”. FREUD, Sigmund. *O Mal-Estar na Civilização* (1930 [1929]). Op. cit., p. 133.

Segundo REGO (1968), foram das regiões da África hoje conhecidas por Congo e Angola, com predominância da cultura Bantu, que vieram a maioria dos escravos trazidos para o nosso país, dizendo inclusive que “...**Angola foi para o Brasil o que o oxigênio é para os seres vivos**” e continua, citando Taunay e membros do Conselho da Fazenda de D. João VI que diziam que “**Angola era o nervo das fábricas do Brasil**”(pg.15), se referindo à importância da mão de obra escrava para todo o sistema produtivo e cultural do país.

Essa forte influência da cultura Bantu, acabou trazendo para o Brasil vários elementos ligados a rituais praticados por algumas tribos, entre eles o N'golo<sup>4</sup>, que somados a outros rituais provenientes da África, foram os ingredientes básicos para o surgimento da Capoeira.

Somente nos últimos anos é que a Capoeira vem ganhando status de atividade reconhecida no meio social, com a disseminação de academias e métodos de ensino por praticamente todas as regiões do Brasil, estando inclusive presente em diversos países do mundo, tendo sua imagem distanciada de uma prática considerada “marginal”, já que durante décadas, a prática da capoeiragem era considerada crime, constando inclusive no código penal brasileiro.

A utilização da Capoeira como instrumento pedagógico vem sendo, principalmente na duas últimas décadas, um recurso de grande valia, estando ela presente tanto no currículos de escolas de 1º e 2º graus, como em boa parte das Faculdades de Educação Física, sem falar na sua presença enquanto disciplina optativa ou como prática desportiva em quase todas as Universidades do país. O grande número de projetos de atendimento a jovens e crianças carentes que utilizam a Capoeira como atividade lúdica e educativa, em quase todos os grandes centros urbanos do país, é uma demonstração clara do reconhecimento de seu valor pedagógico e da sua aceitação por parte desse público, como atividade altamente motivante, sensibilizadora e significativa.

Elementos lúdicos e agressivos, dança e batalha, vida e morte, medo e alegria, sagacidade, música, brincadeira, ancestralidade e ritualidade constituem o universo da Capoeira que a caracteriza como uma manifestação cultural difícil de ser definida num único conceito. Essa riqueza de significações, quando devidamente contextualizada e historicizada, dá à Capoeira uma identidade muito forte e profunda, construída através de toda uma história de luta por libertação, e sobretudo pela afirmação de uma cultura que se recusa a ser subjugada, embora muito se tenha feito em nosso país para que isso se concretizasse.

O que podemos observar, a partir de alguns anos de experiência com processos pedagógicos envolvendo a Capoeira, sobretudo junto a crianças e adolescentes provenientes de um nível sócio-econômico mais baixo, é que um dos elementos que mais tem servido como indicador da importância desse trabalho, reside justamente na valorização da **identidade** e da **auto-estima** desses jovens (incluindo-se também aí os adultos) que ao se integrarem ao universo da Capoeira, começam a estabelecer uma relação mais próxima com a história de seu povo, de sua cultura e conseqüentemente, de sua idiosincrasia.

Através de letras das músicas que relatam esse passado de luta e sofrimento, da ritualidade presente nas rodas, que remete a toda uma tradição que é transmitida de geração em geração e do respeito à sabedoria popular encarnada na figura dos mestres mais antigos, podemos afirmar que o ambiente vivenciado pelo capoeirista é extremamente significativo no que diz respeito à vinculação deste com a memória social que lhe é transmitida como herança, a qual não teria acesso por outros meios, dada à precariedade com que os aspectos ligados às tradições populares e à culturas dos povos historicamente subjugadas, são tratados pelos programas escolares e pelas instituições oficiais responsáveis pelos assuntos relativos à preservação da memória nacional.

Nesse sentido, devemos ressaltar a importância da história oral como fonte de transmissão desses conhecimentos e tradições, pois segundo BURKE (1992) “...**toda história depende finalmente de seu propósito social, e a história oral é a que melhor reconstrói os particulares triviais das vidas das**

<sup>4</sup> N'Golo mais conhecido como a DANÇA DA ZEBRA, que ocorre durante a EFUNDULA, festa da puberdade das moças, quando essas deixam de ser MUFICUEMAS (meninas), e passaram a condição de mulheres, aptas ao casamento e a procriação. O rapaz vencedor do N'GOLO tinha o direito de escolher a esposa entre as novas iniciadas. Era considerada a tradição da luta dos pés. (DECÂNIO FILHO, 1996).

Freud esperava que a discussão do caso Hans pudesse oferecer “alguma contribuição de importância geral aos nossos pontos de vista sobre a vida e a educação das crianças”.<sup>23</sup> No entanto, Freud não determina como essa educação orientada psicanaliticamente deveria ser realizada.<sup>24</sup>

Diante de tal indicação de Freud sobre as possíveis relações e contribuições entre a educação e a psicanálise, tentaremos, como ele próprio afirma, aplicar essas “conclusões no nosso sistema social atual”.<sup>25</sup> No entanto, antes de entrarmos no centro da discussão educacional é preciso compreendermos como a educação (do corpo) – que determina uma moral – interfere diretamente no controle das “pulsões” e quais as conseqüências disso para o próprio sujeito.

Em seu artigo intitulado “Moral Sexual ‘Civilizada’ e Doença Nervosa Moderna (1908)”,<sup>26</sup> Freud concorda com a argumentação de que a “sociedade contemporânea” tem trazido muitos problemas para a saúde do homem, sobretudo, no que diz respeito aos “distúrbios nervosos”.<sup>27</sup> Contudo, considera que tais argumentos são insuficientes para explicar as verdadeiras causas dos “distúrbios nervosos”, já que esses problemas da civilização não são analisados a partir de seu ponto principal, qual seja, a “repressão nociva da vida sexual dos povos (ou classes) civilizados através da moral sexual ‘civilizada’ que os rege”.<sup>28</sup> Como vimos anteriormente, Freud considera que é possível “trocar” o “objetivo sexual por outro, não mais sexual, mas psiquicamente relacionado com o primeiro”.<sup>29</sup> Entretanto, a possibilidade de desviar a “pulsão sexual” é limitada, não sendo “possível ampliar indefinidamente esse processo de deslocamento”.<sup>30</sup> Portanto, para ele “parece ser indispensável uma certa quantidade de satisfação sexual direta, e qualquer restrição dessa quantidade, que varia de indivíduo para indivíduo, acarreta fenômenos que, devido aos prejuízos funcionais e ao seu caráter subjetivo de desprazer, devem ser considerados como uma doença”.<sup>31</sup> Assim, para Freud, “quando o *instinto* sexual é muito intenso, mas pervertido, existem dois desfechos possíveis”.<sup>32</sup> No primeiro caso,

o indivíduo afetado permanece pervertido e sofre as conseqüências do seu desvio dos padrões de civilização. No segundo, muito mais interessante, o sujeito consegue realmente, sob a influência da educação e das exigências sociais, suprimir seus *instintos* pervertidos, mas essa supressão é falsa, ou melhor, frustrada. Os *instintos* sexuais inibidos não são mais, é verdade, expressos como tais  $\frac{3}{4}$  e nisto consiste o êxito do processo  $\frac{3}{4}$ , mas conseguem expressar-se de outras formas igualmente nocivas para o sujeito, e que o tornam tão inútil para a sociedade quanto o teria inutilizado a satisfação de seus *instintos* suprimidos. Aí reside o malogro do processo, malogro que num cômputo final mais do que contrabalança a sua parcela de êxito. Os fenômenos substitutivos surgidos em conseqüência da supressão do *instinto* constituem o que chamamos de doenças nervosas ou, mais precisamente, de psiconeuroses.<sup>33</sup>

<sup>23</sup> Idem, p. 146-7.

<sup>24</sup> Cf. idem, p. 151-2.

<sup>25</sup> Idem, p. 152.

<sup>26</sup> Cf. FREUD, Sigmund. Moral Sexual “Civilizada” e Doença Nervosa Moderna (1908). In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. v. IX. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 185-208.

<sup>27</sup> Cf. idem, p. 189.

<sup>28</sup> Idem, p. 191.

<sup>29</sup> Idem, p. 193.

<sup>30</sup> Idem.

<sup>31</sup> Idem, p. 193-4.

<sup>32</sup> Idem, p. 196 (grifo nosso). Para uma melhor compreensão da teoria de Freud é importante considerar que a palavra alemã “*Trieb*” foi traduzida na edição da Imago para o português como “instinto”. No caso da tradução para o espanhol essa palavra corresponde a “*pulsión*”. Cf. FREUD, Sigmund. La Moral Sexual “Cultural” y la Nerviosidad Moderna. (1908) In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. v. 9. 3a ed. Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1993. p. 171. Isso implica a seguinte observação: “na língua alemã existem os dois termos, *Instinkt* e *Trieb*. O termo *Trieb* é de raiz germânica, de uso muito antigo, e conserva sempre a nuance de impulsão (*treiben* = impelir); a ênfase se coloca menos numa finalidade definida do que numa orientação geral, e sublinha o caráter irrepresível da pressão mais do que a fixidez da meta e do objeto”. À palavra “instinto” refere-se “quando Freud fala *Instinkt*”, o que “qualifica um comportamento animal fixado por hereditariedade, característico da espécie, pré-formado no seu desenvolvimento e adaptado ao seu objeto”. Neste caso, o termo “instinto” tem as “mesmas implicações que *Instinkt* tem em Freud e deve, portanto, na nossa opinião, ser reservado para traduzi-lo; se for utilizado para traduzir *Trieb*, falseia o uso da noção em Freud”. LAPLANCHE, Jean & PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da Psicanálise*. Op. cit., p. 394.

<sup>33</sup> FREUD, Sigmund. Moral Sexual “Civilizada” e Doença Nervosa Moderna (1908). Op. cit., p. 196. (grifo nosso).

*“... abranger a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança (ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física), têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais de trabalho, preconceitos sociais, raciais, distribuição de renda...” (pg.62).*

Dessa forma, os educadores mais diretamente envolvidos com o processo ensino-aprendizagem da Capoeira, não podem se omitir do seu importante papel, pois segundo GUTIÉRREZ (1988), a esta altura do século torna-se impossível, até para educadores medianamente conscientes, desligar as implicações econômicas, sociais e políticas de suas atividades pedagógicas.

Assumir essa importante tarefa, implica em adotar a postura questionadora e desafiadora que caracteriza um processo pedagógico baseado numa educação libertadora. Nesse sentido a Capoeira sempre foi uma contestação ao estabelecido. Ao inverter a lógica das coisas, quando fica de pernas para o ar subvertendo assim esse “olhar” para o mundo, o capoeirista exprime o sentido maior da dialética humana. Assim cabe ao educador estabelecer “pontes” entre essas qualidades que caracterizam um bom capoeirista, com posturas a serem assumidas nas suas práticas sociais, ou seja, ser também um “bom capoeirista” no enfrentamento das dificuldades e obstáculos da vida e na construção da sua própria cidadania. Ao comentar sobre processos pedagógicos visando uma educação libertadora, FREIRE (1970), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, diz:

*“...o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível de ação”(pg.86)*

Um processo pedagógico que se utiliza da capoeira como tema privilegiado no âmbito da escola, seja como conteúdo da aula de Educação Física, seja como componente de um projeto curricular envolvendo outras disciplinas, tem condições de reunir todos os elementos indispensáveis à formação de uma consciência crítica e reflexiva sobre a realidade que cerca o aluno, que por sua vez, tem a possibilidade de se reconhecer como sujeito de uma práxis político-pedagógica, dentro dos princípios de uma educação libertadora.

Concordamos com VIEIRA e FALCÃO (1997) quando afirmam que o feitor de hoje se transfigurou e tem muito mais poder. Na maioria das vezes, ele está vinculado à estruturas responsáveis pela consolidação de um sistema perverso e também muito poderoso, que sob o discurso da modernidade, vem provocando a maior barbárie de todos os tempos em nosso país. E nesse aspecto, não podemos ficar indiferentes a essa situação, principalmente na condição de educadores, pois temos o dever de posicionarmo-nos criticamente, propondo uma intervenção pedagógica que seja capaz de criar alternativas a esse modelo de sociedade vigente.

A Capoeira, em nossa opinião, representa uma possibilidade concreta na construção de soluções críticas e criativas como alternativas pedagógicas de intervenção, principalmente no que diz respeito ao trabalho voltado para as camadas mais carentes de nossa população. Passaremos a seguir, a descrever uma experiência que vem se consolidando nos últimos 3 anos na cidade de Salvador, como construção coletiva de uma dessas propostas.

### **3. A Experiência do Festival**

No ano de 1996, a Secretaria Estadual de Educação da Bahia, através da Gerência de Ensino Fundamental, solicitou a consultoria de um grupo composto por 5 professores, docentes da rede estadual de ensino e da Universidade Federal da Bahia, para coordenarem o II Festival de Capoeira da Escola como continuidade do I Festival, que havia sido implantado no ano anterior, e que tinha como objetivo selecionar um grupo de estudantes para representarem a Bahia nos JEB's (Jogos Escolares Brasileiros) daquele ano. Por entender que os objetivos de um Festival não poderiam ser o de selecionar e premiar os “melhores”, esse grupo de professores propôs uma reformulação no projeto. Essa nova proposta que começava a ser gestada, não residia no simples fato da modificação do regulamento, mas no redimensionamento de toda a concepção do Festival, que se baseava agora em outros princípios: ao invés do atleta, o capoeirista, ao invés da

primeira, “de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência”.<sup>47</sup> A segunda, “do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas”.<sup>48</sup> E, por último, “de nossos relacionamentos com os outros homens”.<sup>49</sup> Certamente, a infelicidade humana é um tema que exige maior aprofundamento, e as três direções mencionadas por Freud demonstram bem isso. Todavia, é possível, neste momento, apontarmos para uma resposta freudiana sobre o assunto, qual seja: o conflito entre indivíduo e cultura é inevitável, não havendo, portanto, uma prevenção possível para as neuroses.

## Bibliografia

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: \_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. A Educação contra a Barbárie. In: \_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRASILIA, Sucursal de. Índio é queimado por estudantes no DF. *Folha de S. Paulo*, 21 de abril de 1997.
- FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- FREUD, Sigmund. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos (1909). In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. v. X. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 13-154.
- \_\_\_\_\_. O Mal-Estar na Civilização (1930 [1929]). In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. v. XXI. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 75- 171.
- \_\_\_\_\_. Moral Sexual “Civilizada” e Doença Nervosa Moderna (1908). In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. v. IX. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 185-208.
- \_\_\_\_\_. La Moral Sexual “Cultural” y la Nerviosidad Moderna. (1908) In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. v. 9. 3ª ed. Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1993. p. 159-181.
- \_\_\_\_\_. La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas Sigmund Freud*. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- \_\_\_\_\_. Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade (1905). In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. v. VII. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1989. p. 118-228.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LAPLANCHE, Jean & PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da Psicanálise*. Trad. Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PARRY, Richard Lloyd. Japão já tem os “cansados” de Hiroshima. Trad. Rodrigo Castro. *Folha de S. Paulo*, Mundo 1, 16 de agosto de 1998, p. 27.
- RODRIGUES, Rogério. & MATTHIESEN, Sara Quenzer. Histórias e Jogos Infantis na Educação Pré-Escolar: o exercício da crueldade. *Anais do 5º Congresso Mundial do Lazer ¾ lazer em uma sociedade globalizada: inclusão ou exclusão?* São Paulo: SESC, 1998. p. 142.
- SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. *Proposta curricular para o ensino de Educação Física - 1º Grau*. 3. ed. São Paulo: SE/CENP, 1990.

Endereço: Rogério Rodrigues (E-Mail: rogerio@cpd.efei.br)

Escola Federal de Engenharia de Itajubá /EFEI Instituto de Ciências

Av. BPS, Nº 1303 CEP: 37500-000 - Itajubá M.G.

<sup>47</sup> Idem.

<sup>48</sup> FREUD, Sigmund. O Mal-Estar na Civilização (1930 [1929]). Op. cit., p. 95.

<sup>49</sup> Idem.

Independente da orientação político-ideológica dos órgãos oficiais gestores de políticas educacionais, temos sempre que buscar espaços para construirmos novas propostas de intervenção. Esperamos que essa experiência possa frutificar.

“.....Iêêê.... joga menino, mostra o que o Mestre ensinou,  
mostra que arrancaram a planta, mas a semente brotou,  
e se for bem cultivada, dará bom fruto e bela flor....” (D.P.)

### Bibliografia

- BURKE, Peter (org)- *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo, Editora da UNESP, 1992.
- COLETIVO DE AUTORES - *Metodologia do Ensino de Educação Física*, São Paulo, Cortez, 1992.
- DECANIO FILHO, Angelo A – *A Herança de Pastinha, Salvador, Produção independente*, 1996
- FREIRE, Paulo - *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.
- FUNDAÇÃO CULTURAL DO ESTADO DA BAHIA- *Cantos e Ladainhas da Capoeira da Bahia*, 1992
- GIROUX, Henry e SIMON, Roger - *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*, in *Currículo, Cultura e Sociedade*-MOREIRA e SILVA (org), São Paulo, Cortez, 1994.
- GUTIÉRREZ, Francisco- *Educação como práxis política*, São Paulo, Summus, 1988.
- MORIN, Edgar – *Ciência com Consciência*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998
- REGO, Valdeloír - *Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico*, Salvador, Ed. Itapuã, 1968.
- RIBEIRO, Darcy- *O Povo Brasileiro*, Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 1995
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA-*Regulamento do II Festival de Capoeira da Escola*, 1996.
- VIEIRA, Luis Renato e FALCÃO, José L. *Cirqueira - Mentiras que parecem verdades: alguns sofismas sobre a Capoeira*, Goiânia (Conbrace), mimeo, 1997.
- End. do autor: Pedro R.J.Abib - Rua Bom Conselho, 17-E - Itapuã - Salvador(Ba) CEP 41.620-730 -  
Tel (071) 249-3123 -res. ou 247-1822 r.50/51 - UFBA e-mail: pedrabib@svn.com.br

---

## DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: O IMAGINÁRIO SOCIAL DO PROFESSOR

**Autores: Andréia Dias, Emilene C. dos Santos, Fernanda Paiva, Francisco E. Caparroz, Giulliana V. Polati, José C. Frade, Nilza A. S. Souza, Kalline P. Aroeira, Omar Schneider, Rosely M. S. Pires, Sandra S. Della Fonte e Valter Bracht.**

**Instituição: Laboratório de Estudos em Educação Física – LESEF/ CEFD/ UFES Apoio: CNPq**

---

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é captar e compreender o imaginário do professor de EF na rede estadual do Espírito Santo acerca da sua prática pedagógica. Para obtenção dos dados, utilizou-se de entrevista semi-estruturada aplicada a 54 professores. Os principais resultados indicam: o professor de EF justifica a importância da EF na escola vinculada especialmente ao “desenvolvimento do aluno”, à “socialização” e à “educação interdisciplinar”; nessas três principais justificativas, o professor revela impossibilidade de perceber a especificidade da EF enquanto um componente curricular; o esporte continua sendo a principal referência de conteúdo que o professor afirma ensinar, seguido da recreação e das noções de saúde. A importância de ensinar tais conteúdos relaciona-se, em especial, com “continuidade da prática de atividades esportivas”, “desenvolvimento do aluno”, “socialização”, “conhecimento para vida”. Há uma parcela de professores que, em face de possuir muita experiência profissional, afirma que faz o planejamento, mas não vêem importância nesta tarefa. Muitos professores apontam que utilizam livros e apostilas para preparar suas aulas, sem, entretanto, mencionar as referências bibliográficas. Uma parcela de professores cita algum tipo de referência, caracterizado como manuais de aula. Não há menção de bibliografia vinculada aos fundamentos teóricos da educação. Uma outra parcela afirma não utilizar nenhum livro, apostila ou qualquer material, pois acredita que a experiência lhe basta. Esses elementos nos permitem considerar que os professores de EF das escolas estaduais do Espírito Santo estabelecem um certo estranhamento com facetas de seu próprio trabalho pedagógico.

---

que permeiam um processo pedagógico que tem como tema central a capoeira? Para tanto consideramos muito da nossa prática pedagógica, do nosso trabalho desenvolvido nas escolas públicas, do convívio no universo da capoeiragem e da “escuta sensível” dos antigos mestres e estudiosos do assunto.

Esse trabalho pretende estabelecer pressupostos de intervenção político-pedagógica na escola, tendo como foco principal a CAPOEIRA, onde serão discutidos elementos históricos dessa manifestação cultural que a caracterizam enquanto luta pela libertação, enquanto símbolo de resistência contra os vários tipos de dominação, e também enquanto espaço para o exercício da cidadania, de construção da identidade, autoestima e autonomia por parte de seus praticantes, constituindo-se dessa forma num riquíssimo processo pedagógico que prioriza uma educação libertadora e conscientizadora.

Pretendemos também relatar uma experiência que vem se consolidando nos últimos três anos na cidade de Salvador, como um espaço democrático e solidário onde crianças e adolescentes das escolas públicas têm a oportunidade de vivenciar a Capoeira numa dimensão lúdica e cooperativa, tendo contato ainda com antigos e reconhecidos mestres dessa manifestação cultural que vêm compartilhar com eles, seu conhecimento e suas experiências no mundo capoeirístico. Trata-se do FESTIVAL DE CAPOEIRA DA ESCOLA, uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através da sua Gerência de Ensino Fundamental, e que foi pensado e implementado, nos seus moldes atuais, através da consultoria de um grupo de professores, dos quais dois são autores desse trabalho.

## 2. Capoeira e Educação

É muito difícil encontrarmos alguém nesse país, que se mostre indiferente ao ouvir acordes de um berimbau ou a ressonância percussiva de um atabaque, pandeiro ou agogô. De uma forma até pouco racional, reagimos quase que instintivamente a esses estímulos manifestando através do nosso corpo, a identificação com esses símbolos que nos remetem às mais remotas origens da nossa civilização e, particularmente, ao berço de formação da nossa pluricultural nação brasileira.

É indiscutível a contribuição da cultura africana na constituição do ethos que caracteriza o nosso povo, o que pode ser constatado nas mais diversas formas de expressão que vão desde as artes, passando pela culinária até a religiosidade, sem falar na peculiar idiossincrasia do brasileiro, que tem na alegria, e na forma festiva de lidar com seu cotidiano (que nem sempre é tão alegre e festivo), uma semelhança evidente com nossos irmãos que habitam o outro lado do oceano.

Sabemos que ao longo da história do triste período que foi a escravidão no Brasil, os brancos dominadores se valeram de inúmeras estratégias objetivando a divisão e o enfraquecimento por parte daqueles que chegavam da África, procurando evitar que esses negros, pertencentes a uma mesma cultura ou que falassem a mesma língua, se aglutinassem num mesmo local. Sobre isso comenta RIBEIRO(1995):

*“...a política de evitar a concentração de escravos oriundos de uma mesma etnia, nas mesmas propriedades, e até nos mesmos navios negreiros, impediu a formação de núcleos solidários que retivessem o patrimônio cultural africano”*(pg.115)

Isso fez com que famílias e grupos sociais inteiros fossem esfacelados, fazendo com que esses sujeitos perdessem, momentaneamente, seus referenciais, impossibilitando com isso que os mesmos se organizassem, tramando possíveis revoltas ou insurreições que pudessem desestabilizar o regime escravocrata.

Porém, o negro na condição de escravo nunca se submeteu totalmente à violência do branco, quer seja física ou simbólica, criando suas próprias estratégias de resistência, sejam elas no âmbito de sua cultura original, onde conseguiram preservar aspectos da religiosidade, da música, da medicina, da culinária, da língua etc., seja no âmbito da própria luta pela libertação, onde a Capoeira exerceu papel fundamental.

Tendo a sua gênese num contexto extremamente violento, onde a luta pela liberdade e pela vida se fazia necessária, a Capoeira traz na sua essência esse caráter de revolta contra todo um sistema desumano e opressor. É a autêntica manifestação de um grito por libertação que vem da alma de um povo subjugado, que se apega às suas raízes para encontrar forças e continuar resistindo contra uma situação tão adversa.

como na representação que se tem deste. Desta forma, a prática pedagógica exige um processo de constante reflexão por parte do professor. Este processo que se dá antes e depois do momento da aula é fundamental para que as relações que se estabelecem em aula possam ser melhor compreendidas e desenvolvidas. Em sua atividade, o professor se envolve numa intensa e complexa rede relacional em que tem de tomar (num certo espaço de tempo) várias micro-decisões. É preciso ter claro que, no processo ensino-aprendizagem, vários fatores estão atuando, tais como a característica da atividade, a disposição do espírito, o estado de cansaço ou tensão sentidos pelos alunos e pelo professor (Perrenoud, 1997). Esse autor aponta que: “Seja qual for a variação de uma aula para outra, a prática pedagógica é constituída em classes muito ordenadas e controladas, por uma sucessão de *micro-decisões* das mais variadas naturezas” (ibidem, p.37). Compreender como o professor se relaciona com estes elementos, procurando observar como opera e que importância atribui aos mesmos pode ser uma forma importante e interessante para melhor visualizar como vem se dando a prática pedagógica dos professores.

Além disso, captar elementos do imaginário do professor de EF não significa adotar uma postura psicologista, mas reconhecer que este imaginário é construído no processo social e é carregado de conteúdos e sentidos ideológicos (Bakhtin, 1997, p. 95). Portanto, o discurso individual de cada professor manifesta o universo subjetivo que ele constrói a partir das suas vivências objetivas/sociais. Essa carga subjetiva também redimensiona e reconstrói, em certa medida, esta mesma realidade. Desta forma, para um projeto que pretende contribuir para mudanças na prática pedagógica do professor de EF, torna-se relevante apreender e compreender a representação que este professor tem acerca de seu trabalho, pois esta representação é constituída e constituidora da realidade social na qual ele se insere.

É claro que alguns cuidados necessitam ser tomados. Como observa Bakhtin (1997, p. 32), “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-lo de um ponto específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom ...)”.

Para além do discurso normativo e exortativo, busca-se caracterizar a prática pedagógica dos próprios professores através da *fala* de quem “faz” cotidianamente tal prática e se constitui num dos seus principais atores. Porém, uma tarefa como essa necessita levar em consideração que o discurso do professor pode revelar e, ao mesmo tempo, ocultar várias facetas da realidade, pode estar aquém das experiências inovadoras que constrói no seu trabalho ou expressar muito mais o que ele gostaria que fosse a sua prática pedagógica.

As questões presentes no roteiro de entrevista do professor - objeto deste estudo - são as seguintes: qual a importância da EF na escola?; o que você ensina (conteúdo) nas aulas de EF? por que é importante ensinar essas coisas para os alunos?; como são elaborados os planos de ensino/programas da EF na sua escola? Eles são seguidos?; quanto tempo você dedica à preparação de suas aulas por semana?; que tipo de material você utiliza para preparar suas aulas? você consulta livros? Em relação às questões acerca da elaboração dos planos de ensino e se eles são seguidos, as análises ficaram prejudicadas devido a procedimentos inadequados do entrevistador.

## Legitimidade e conhecimento da EF Escolar

A pergunta “qual a importância da EF na escola?” foi respondida por 51 professores; em três entrevistas, a pergunta não foi realizada pelo entrevistador. As respostas encontradas foram as seguintes: 29 ocorrências “desenvolvimento do aluno” (sub-categorias: 6 desenvolvimento do aluno; 8 desenvolvimento físico/intelectual, corpo/ mente, cognitivo/ psicomotor, afetivo/motor, corpo/ alma/ espírito; 2 desenvolvimento psicológico; 4 desenvolvimento físico; 8 desenvolvimento psicomotor); 19 “socialização/disciplina/respeito”; 15 “educação interdisciplinar/EF auxiliando aprendizagem de sala”; 7 “aprender/praticar esporte”; 6 “diversão/lazer/recreação”; 6 “compensação da atividade de sala”; 5 “extravasar energia/liberar emoções”; 4 “elemento central da escola”; 3 “evitar envolvimento com drogas”; 3 “aluno gosta da EF”; 3 “movimentar-se/ corpo em movimento”; 2 “importância para vida”; 2 “criatividade”; 1 “saúde”; 6 “outros”. Como podemos observar, os professores atribuem à EF uma importância mais ligada ao desenvolvimento do aluno; à socialização; e à educação *interdisciplinar*.



**peças comuns”**(pg.192), fazendo com que os traços culturais que definem esse grupo social específico, favoreçam a construção da identidade cultural por parte dos jovens que têm, através da Capoeira, a oportunidade de se reconhecerem enquanto pertencentes a uma determinada cultura, cultura essa que é valorizada a partir da re-significação dos elementos que caracterizam a Capoeira não mais como “atividade marginal” ou “coisa de desocupados”, porém como expressão de um povo que se orgulha de sua história, de suas lutas e de seus antepassados. Uma música muito cantada nas rodas, composta pelo capoeirista Luís Renato (Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1992), expressa com clareza esse sentimento:

<i>“As vezes me chamam de negro pensando que vão me humilhar Mas o que eles não sabem é que só me fazem lembrar que eu venho daquela raça que lutou pra se libertar....</i>	<i>Que criou o Maculelê que acreditava no Candomblé que traz o sorriso no rosto a ginga no corpo e o samba no pé (pg.19)</i>
---	--

Os aspectos culturais acima referidos, expressam uma inegável vinculação à cultura afro-brasileira, pois são justamente indivíduos pertencentes a essa etnia, os que mais tem sofrido no Brasil, as consequências de um processo desumano de exclusão social, herança do período escravocrata e proveniente de uma velada discriminação racial, ocultada sob o mito da nossa “democracia racial”, tão propalada mundo afora. Se não temos como negar que a grande maioria dos jovens em situação social de risco, são oriundos da raça negra, isso faz com que um projeto político-pedagógico que proponha uma intervenção no âmbito escolar, sobretudo ao que atende o público mais carente, tenha que levar em conta o universo cultural afro-brasileiro, se quiser aproximar sua proposta pedagógica do contexto social desses indivíduos, e dar maior legitimidade a essa intervenção.

Todavia, por outro lado, a Capoeira enquanto privilegiado instrumento de educação, não pode se restringir somente ao universo da população oriunda da raça negra, sobretudo em se falando de trabalhos desenvolvidos em ambientes onde prevaleça a exclusão social, pois sabemos que existe também um número grande de indivíduos oriundos de outras etnias nessas condições. Nesse sentido é que a Capoeira assume um caráter universalizante, pois quando caracterizada enquanto símbolo de luta pela libertação, o próprio sentido de “liberdade” deve ser ampliado podendo desse modo, ser estendido a todo aquele que de uma forma ou de outra, se encontra numa situação de restrição aos seus direitos fundamentais enquanto cidadão. VIEIRA e FALCÃO (1997) expressam de forma interessante essa análise:

*“A propalada resistência cultural vinculada à Capoeira precisa se adequar aos momentos atuais. A principal luta do capoeirista, nos dias de hoje, não deve ser contra um determinado feitor, individualmente, como acontecia antigamente, nem tampouco, contra outros praticantes de Capoeira. A luta da Capoeira, nos dias de hoje, deve ser contra qualquer tipo de opressão, discriminação e pela construção de uma sociedade mais justa, livre e democrática”* (pg.2).

Vista sob essa ótica, a prática da Capoeira adquire dimensões bem mais amplas do que uma simples atividade corporal relacionada à uma determinada etnia, e passa a ter um significado de **prática social**, ampliando o eixo da discussão sobre as questões raciais e étnicas, para as questões de **classe social** dentro do sistema capitalista, pois envolve elementos importantes que podem levar a uma reflexão crítica sobre a realidade e o contexto social que envolve o seu praticante. GIROUX e SIMON (1994) afirmam que todo trabalho pedagógico deve **“...começar pela nomeação e problematização das relações sociais, das experiências e das ideologias construídas por meio de formas de expressão popular...”** e continuam dizendo que **“...boa parte do trabalho político da pedagogia consiste em articular práticas não somente dentro de determinados ambientes, mas também entre eles.”** (pg.115). É uma oportunidade de estabelecer vínculos entre o que acontece na roda de Capoeira, e a sociedade, de uma forma mais ampla, trazendo novas possibilidades de interpretação dos fenômenos que mais diretamente atingem o cotidiano dos alunos. Segundo o COLETIVO DE AUTORES (1992), o tratamento a ser dado a conteúdos presentes em processos pedagógicos envolvendo temas da cultura corporal, deve partir de uma metodologia diferenciada e transformadora, capaz de priorizar um sentido/significado que possa:

*das palavras 'naturalmente', 'espontaneamente' durante sua vida cotidiana no meio em que vivem, isto é, subliminarmente e automaticamente, sem haver consciência desse fato. Quando o indivíduo não chegou a manter uma relação consciente com esse mecanismo, acredita que tais significados são algo que surgem de si mesmo, de seu próprio ser. Não o percebe como condicionado socialmente e nem chega a colocar isso em questão."*

Além disso, a categoria "socialização" pode estar aqui sendo utilizada como um termo "curinga", que atribuiria à EF uma importância indiscutível (diante de sua freqüente desvalorização), mas que, no fundo, pode estar camuflando a impossibilidade do professor de justificar a presença da EF na escola pelo seu papel específico. Esse tipo de lógica generalizante, que camufla a não percepção da especificidade da EF, também esteve presente em categorias que tiveram um número menor de incidências. Nesse sentido, encontramos três tentativas de justificar a EF como algo importante para vida e três ocorrências consideram a EF como o centro da atividade escolar: "... a EF trabalha com a vida, (...) a importância imensa pra vida inteira desse indivíduo."; "EF é tudo para a escola. Se não tem EF, a escola, eu acho que ela morre." Novamente, estamos frente a situações em que o discurso sobre a importância da EF é construído em tom generalizante que, em alguns casos, chega a uma supervalorização desse componente curricular.

Já na categoria "educação interdisciplinar", constatamos a tentativa de justificar a EF na escola pela sua inserção num projeto interdisciplinar e sua importância auxiliando, de alguma forma, a aprendizagem das outras disciplinas: "Eu creio que [a EF] seja importante, como nas outras disciplinas, existe uma inter-relação, uma interdisciplinariedade e trabalhando interdisciplinariedade (...) a gente pode (...) trabalhar globalizando a educação, interligando com as outras área ..."; "... as dificuldades que eles sentem dentro de sala de aula, a gente tá colocando no pátio ...", etc. Vale ressaltar que, das 15 ocorrências nesta categoria, 12 se referem explicitamente a este tipo de importância. Essa concepção de EF pode estar relacionada ao perfil dos professores que assumem as aulas de EF (normalistas, pedagogas, etc.). Além disso, questionamos até que ponto a tendência em apresentar a EF como um "apêndice" das outras matérias de ensino também não representaria um dos desdobramentos da incorporação do discurso da educação psicomotora pela EF brasileira. Defendendo a máxima "educação pelo movimento", a orientação psicomotora contribuiu para se acentuar a dificuldade de caracterização da EF a partir de sua especificidade pedagógica (Soares, 1995, p. 11).

Diferenciamos a categoria "educação interdisciplinar" daquela que atribui a importância da EF no sentido de "compensar a atividade de sala de aula" (6 ocorrências), porque a idéia de compensar a atividade de sala manifesta uma distinção presente, no imaginário do professor, de que há um momento de "trabalho", "sério", que se realiza na sala, e outro momento referente ao "não trabalho" que é a EF. Na visão de EF como complemento das outras disciplinas, a característica principal é enxergar na EF um prolongamento da aprendizagem da sala de aula. Quando a sua importância se refere a compensar a atividade de sala, a EF não é mais um prolongamento, mas a própria negação dos momentos vivenciados pelos alunos nas outras disciplinas escolares: "... é uma maneira (...) da criança não ficar quatro horas dentro da sala, ali sentadinho ..."; "... na sala de aula, ele [o aluno] não tem oportunidade de se liberar, de manifestar, né, (...) ele fica muito preso ...". A partir dessa interpretação, é possível estabelecer um vínculo entre as categorias "compensar atividade de sala", "extravasar energia/ liberar emoções" e "diversão/ lazer/ recreação".

A pergunta "o que os professores mais ensinam em suas aulas" foi respondida por 53 professores (uma entrevista foi adaptada e não abordou esta questão) e teve as seguintes respostas: 41 ocorrências "esporte"; 14 "recreação/ atividade livre"; 12 "noções de saúde" (anatomia/ fisiologia, primeiros socorros, higiene, educação sexual, aspectos alimentares); 7 "ginástica"; 7 "jogos"; 7 "aspectos psicomotores"; 6 "teatro/ trabalho com sucatas/ pintura/ educação artística"; 5 "exercícios físicos/ atividade física"; 5 "música/ cantiga"; 5 "valores morais"; 4 "dança"; 2 "consciência/ conhecimento corporal"; 2 "de acordo com necessidade do aluno"; 1 "tudo"; 1 "aspectos do movimento humano".

Como já havíamos mencionado anteriormente, para os professores, o esporte é o conteúdo hegemônico ensinado nas aulas de EF. No entanto, essa categoria não representa um todo homogêneo em relação a esse conteúdo. Alguns professores apresentaram algumas indicações diferenciadas do que significa ensinar o esporte: "... temos aulas teóricas também, na sala de aula, né, para explicar os conteúdos, né, antes de colocar na prática ..."; "... eu tento passar para eles como se pratica, a introdução, conto a história, é, de

competição, a cooperação, ao invés da disputa, a confraternização, ao invés da medalha, a lembrança, ao invés do jogo contra o adversário, o jogo com o parceiro. Enfim a possibilidade de tornar real a interação entre os alunos, e sua inserção crítica no universo da Capoeira.

O objetivo do II Festival de Capoeira da Escola foi então:

*“... possibilitar aos alunos da Rede Estadual de Ensino Fundamental e Médio de forma lúdica e prazerosa, a participação no IV Festival de Capoeira, considerando a construção do conhecimento sobre a capoeira, contemplando os múltiplos aspectos de referência sistematizados na compreensão dos mitos e rituais e preservando os valores sócio-histórico-culturais”(1996).*

O II Festival foi dividido em quatro momentos diferentes, mas não independentes, pois cada atividade tinha vínculo com toda a proposta do festival: as rodas de Capoeira, as apresentações culturais das escolas, as oficinas com mestres de Capoeira e a confraternização.

O momento da roda de Capoeira é muito significativo, pois é a roda que caracteriza a Capoeira enquanto uma manifestação de expressão da cultura do povo. A roda, durante o Festival, obedecia aos fundamentos, regras e rituais já consagrados no âmbito da capoeiragem, onde os participantes tinham a oportunidade, através do jogo de demonstrar corporalmente suas “habilidades”. A roda era coordenada por dois professores, que controlavam a duração do tempo de jogo de cada dupla. Não era permitido compra de jogo, e os alunos de uma escola jogavam com alunos de outras escolas, já que cada roda era composta por alunos de quatro escolas diferentes que eram chamadas a cada vez

No segundo momento, a apresentação de grupos culturais, era justamente a possibilidade de valorizar a criatividade do trabalho desenvolvido por cada escola. Os alunos tinham a oportunidade de criar e recriar as diversas expressões artísticas do povo brasileiro. Era um momento, onde muitas vezes eles conseguiam contextualizar a prática da Capoeira com a sua realidade, ou então tratavam de homenagear mestres reconhecidos da Capoeira, traziam a tona movimentos sociais de lutas de resistência da história do povo brasileiro, como os quilombos, Canudos e outros, recitavam poesias, promoviam espetáculos de dança, literatura de cordel, enfim as mais diversas formas possíveis de expressão. Cada escola tinha um tempo de dez minutos para a apresentação.

O terceiro momento era constituído pelas oficinas pedagógicas, que consistiam em ampliar os conhecimentos no universo da capoeiragem. Neste trabalho geralmente convidávamos mestres renomados na Capoeira. Cada oficina tratava de conhecimentos diferentes, como: toque de berimbau, construção de berimbau, construção de instrumentos de percussão, Capoeira Angola, Capoeira Regional, etc... e eles tinham a oportunidade de escolher qual oficina gostariam de participar. As oficinas tinham um caráter de possibilitar aos alunos aprofundarem seus conhecimentos, tanto do ponto de vista prático como teórico

Esse Festival teve a participação de aproximadamente 500 crianças e adolescentes de várias escolas públicas de Salvador, e durou três dias, onde foi garantido almoço e distribuição de água para todos os participantes. O III Festival de Capoeira da Escola, ocorrido em 1997, realizou-se praticamente nos moldes do anterior com apenas alguns ajustes e pequenas modificações no regulamento, porém o número de participantes cresceu consideravelmente, atingindo quase 800 crianças durante os três dias de duração.

Já no IV Festival, ocorrido em 1998, o número de participantes atingiu praticamente a mil crianças e foi acrescentado um outro momento que consistiu na exibição de filmes sobre capoeira. Exibimos vídeos referentes aos Festivais anteriores onde muitos tiveram oportunidade de se verem nas telas, além da exibição de vários documentários sobre o tema, onde percebíamos a expectativa e curiosidade dos alunos ao verem os antigos mestres jogando e falando sobre Capoeira.

#### **4. Considerações Finais**

A partir da experiência construída ao longo de três anos, o Festival de Capoeira da Escola vem se consolidando como a concretização da possibilidade de uma abordagem diferenciada, no que diz respeito a encontros e eventos de grande porte que tenham como objetivo a integração e troca de experiências entre alunos das escolas públicas, e vem afirmar a valorização de uma expressão cultural importantíssima para o povo baiano e brasileiro, na perspectiva de ênfase nos aspectos histórico-sociais e na construção da identidade, da auto-estima e da cidadania de crianças e adolescentes da cidade de Salvador.

A categoria “saúde” possui uma frequência menor que a categoria anterior. No entanto, isso pode ser relativizado, pela possível proximidade que pode ser estabelecida entre ela e outras categorias como “evitar envolvimento com drogas” e mesmo “desenvolvimento físico”. Assim feito, a categoria de saúde poderia ultrapassar as demais no sentido de ser a principal justificativa para o ensino de alguns conteúdos da EF.

## **Do planejamento/preparação na EF Escolar**

Em relação à questão “como são elaborados os planos de ensino/programas da EF na sua escola?”, optamos por balizar nossa análise somente em relação às categorias “fazem” e “não fazem”, pois problemas durante a coleta de dados prejudicaram a obtenção das informações. Essa questão não foi feita em 1 entrevista, recaindo as análises sobre um universo de 53 entrevistados. Observou-se primeiramente que 48 professores afirmam fazer planejamento; 5 afirmam que não fazem (ou não há).

Uma informação nos chama a atenção: do universo de 53 professores, 5 não fazem planejamento. Se considerarmos o planejamento como peça chave/elemento fundamental da prática pedagógica, podemos indagar: por que não se faz o planejamento? O planejamento não é obrigatório? A escola cobra o planejamento? O professor não atribui importância a ele? Como é possível organizar o trabalho docente se não há planejamento? Como se organiza esse trabalho? Ele é sistematizado? Há seqüência? É feita avaliação? O que se ensina? Quais os objetivos a atingir com esta prática pedagógica? E tantas outras questões possíveis.

Em relação ao não planejar, algumas falas dos professores podem nos auxiliar na busca de respostas às questões acima: “Eu creio que planejar nunca, nunca dá certo porque acontece coisas novas. Então a gente planeja assim, em sala de aula (...) porque tem criança que traz bola, tem criança que traz o elástico, (...) aquilo que tá acontecendo a gente procura explorar da melhor maneira.”; “... só assim a semana da criança, aí a coordenadora junto com as professoras perguntam: ‘o que nós vamos fazer na semana das crianças, que brincadeiras nós vamos fazer?’” (essa última fala é de uma professora regente de classe que desenvolve esporadicamente com sua turma aulas de educação física e afirma que não há plano para área de EF).

Em relação à questão “quanto tempo dedica à preparação de suas aulas por semana?”, nosso universo de análise foi de 51 entrevistados (em três entrevistas, a informação dada foi considerada imprecisa, não se podendo aí operar análise). Observaram-se 6 ocorrências em relação a não dedicar tempo para preparação das aulas. Destas, 4 foram feitas por professores regentes de classe que não são professores de EF e apontaram que não dedicam tempo para o planejamento das atividades de EF que desenvolvem esporadicamente com suas turmas: “Aí é na hora, assim, eles querem aí a gente sai com eles, não tem preparação nenhuma”; as outras 2 ocorrências se referem a professores de EF. Em uma, o professor explica que não dedica tempo pois “a gente não cumpre o planejamento não”. Não há explicação por parte do outro professor para o fato de não dedicar tempo.

Há 27 ocorrências indicando um tempo gasto para a preparação das aulas, esse tempo varia de 1 a 8 horas, com maior incidência para 1 a 2 horas. Em 12 ocorrências, explicitou-se que há uma preparação, um planejar das aulas semanalmente, porém sem especificar o tempo gasto para tal. Em 6, aparecem a indicação de que há uma preparação/planejar, em que também não há menção ao tempo gasto, entretanto, aqui explicitou-se que o professor realiza essa preparação sem registrá-lo. Independentemente do tempo gasto, essa preparação, algumas vezes, se dá de uma forma não sistematizada, ou seja, um espaço que o professor reserva para tal mas sem uma organização maior, sem um momento semanal específico para isso, algo que fica circunscrito a praticamente um listar atividades e, muitas vezes, sem se preocupar com o seu registro. Podemos indagar como os professores desenvolvem uma aula em que não há um mínimo de preparação? O que o professor pretende com a aula, com as atividades desenvolvidas? Há continuidade do trabalho que desenvolve?, etc.

Ao atentarmos para as falas de alguns professores veremos que, mesmo os que apontam fazer esta preparação, utilizando (ou não) um tempo e momento específico para isso, têm “dificuldade” em lidar com este elemento da prática pedagógica: “...final de semana eu sempre programo as minhas aulas da semana,

## Introdução

O presente estudo é parte constitutiva de pesquisa mais ampla que visa avaliar a situação da Educação Física (EF) enquanto componente curricular das escolas estaduais do estado do Espírito Santo. O levantamento de dados e a análise teve uma matriz que envolve: a) condições ambientais; e b) condições comportamentais. No que tange às condições ambientais, foram analisados os ambientes: 1) organizacional; 2) físico; e 3) antropológico. Em relação às condições comportamentais, coletamos dados sobre: 1) professores de EF; 2) dirigentes das escolas; e 3) alunos do ensino médio e fundamental. Este estudo enfoca, portanto, a faceta comportamental referente aos professores de EF.

Trata-se de uma pesquisa empírica de caráter descritivo que se valeu de técnicas quantitativas e qualitativas, com predominância destas últimas. A amostra foi constituída tendo como referência as unidades escolares. A seleção ocorreu dividindo-se o estado em três regiões: norte/noroeste, sul e região metropolitana. Nestas regiões, os municípios considerados de grande porte, com mais de 100 mil habitantes, contribuíram na amostra com 5 escolas, sendo que uma delas foi intencionalmente selecionada pelos critérios de maior número de alunos e maior tradição e importância na comunidade. As outras escolas foram sorteadas. Os municípios de médio porte (acima de 30 mil habitantes) contribuíram com duas escolas: uma sorteada e outra também selecionada a partir do critério de maior número de alunos/tradição/importância. Além disso, foram sorteados, entre os outros municípios (todos com menos de 30 mil habitantes), 10 da região norte e 5 da região sul, sendo que a principal escola destes municípios foi incluída na amostra. Desta forma, a amostra final ficou constituída de 62 escolas.

Os instrumentos de coleta de dados foram: a) entrevista semi-estruturada para obtenção de dados junto aos professores e diretores de escolas; b) questionário aberto aplicado aos alunos do ensino fundamental (3ª. a 8ª. série) e médio; c) filmagem das aulas com ficha de acompanhamento; d) roteiro para levantamento de equipamentos, materiais e instalações; e) visita à Secretaria de Educação do Estado para obtenção de documentos e informações das condições organizacionais. Os dados foram coletados de novembro de 1997 a dezembro de 1998. No caso específico dos dados que serão aqui abordados, a amostra foi composta de 54 entrevistas com professores de EF (um professor por escola): 19 na região metropolitana; 24 na região norte/noroeste; 11 na sul. Dependendo da questão do roteiro de entrevista a ser analisada, esse universo pode variar para menos entrevistas (casos em que entrevista precisou ser adaptada, entrevistador não fez a pergunta, etc.). O roteiro de entrevista contém 33 questões com perguntas abertas. O tratamento dos dados seguiu uma técnica de análise de conteúdo no qual, a partir da leitura das respostas, são identificadas ocorrências que permitem construir categorias mais amplas.

### O imaginário do professor de EF acerca de sua prática pedagógica

Nosso objetivo é captar e compreender alguns elementos presentes no imaginário do professor de EF acerca do seu trabalho pedagógico quanto à relevância da EF na escola, aos conteúdos que ensina, à importância de ensiná-los e ao seu planejamento educacional. Frente a este objetivo, cabe esclarecer alguns pontos.

A prática pedagógica não deve ser entendida apenas como o momento em que a aula se dá. Ainda que a ideia comum que se tenha da prática seja a de um espaço que obedeça a certas normas e modelos que visam estabelecer o que, de forma geral, ocorre ou deveria ocorrer em aula (Perrenoud, 1997). A prática pedagógica inicia-se bem antes do momento propriamente dito da aula e não termina com o fim desta, mas vai além, no que poderíamos chamar de um processo contínuo que se complementa cotidianamente mas não se completa, pois não é finito e sim passível de reconstrução e reelaboração.

Assim, as atividades relativas ao planejamento, à preparação das aulas, à escolha dos materiais, à avaliação da aula, dos alunos e sua própria auto-avaliação são alguns elementos que permeiam o trabalho pedagógico do professor, assim como a metodologia adotada, o conteúdo a ser ensinado, a especificidade de um componente curricular, elementos que não são unívocos e estáticos e que, por isso, apresentam-se de formas diferentes (tanto quanto ao *locus* como em relação ao tempo) no próprio trabalho pedagógico, bem

referência, pode estar relacionada, além da causa já apontada anteriormente, com a idéia de que para a organização do trabalho pedagógico é importante o uso de livros, porém como o professor não tem claro que bibliografia utiliza, ou a utilizar, acaba lançando mão do anúncio desta sem muitas especificações. Das 22 ocorrências que apontaram a utilização de livros sem citar referências, observou-se que em dois casos os entrevistados informam que utilizam um único livro como se fosse um manual de aula, de certa forma um receituário que se seguido à risca garantiria a condução da aula a um resultado esperado, pré-determinado: "Tem esse, eu não tenho o nome, mas eu gosto muito porque é uma referência... a gente sempre xeroca esse daqui ... é uma linguagem fácil, entendeu, até ilustrativo com criança, entendeu. Então a gente prepara isso aqui, vai passando né através de apostila que eu dou para eles e é bom...".

As outras 25 indicações, no caso dos livros, se referem a livros técnicos sobre fundamentos, regras e treinamento de modalidades esportivas; livros de recreação, enfim, de forma geral livros que se caracterizam como manuais de aula. Já no caso das apostilas, as outras 5 que citaram alguma referência também se caracterizam como manuais de aula.

Tanto em relação aos livros quanto às apostilas, não se observou referência acerca dos fundamentos teóricos da educação (psicologia, sociologia, história, pedagogia, didática, metodologia do ensino, etc). Isso, de certa forma, nos causa estranhamento, pois essa ausência nos faz pensar em como o professor lida com as questões afetas à prática pedagógica (disciplina em aula; planejamento/preparação desta; sistematização dos conteúdos - escolha e distribuição do tempo para estes; relações aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor, professor-comunidade envolvendo ai tanto questões acerca do conhecimento técnico-científico a ser transmitido como também os valores, crenças, hábitos, afetividade, etc.). Uma hipótese é que isso se dê em face ao que Gómez aponta como uma atuação fundada numa concepção de racionalidade técnica em que o professor crê que ao recorrer a modelos, quase sempre muito rígidos, está a se assegurar de que sua prática transcorrerá de uma forma tranqüila, sem perturbações ao curso que ele predeterminou.

*"A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual. A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos.... na prática não existem problemas, mas situações problemáticas que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes... o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico" (Gómez, 1995, p.99-100).*

Alguns (4) apontam que se utilizam raramente (ou nem mesmo se utilizam) dos materiais e livros, pelo fato de já possuírem "muita experiência". "Às vezes eu consulto umas apostilas que eu tenho e... também agora já tô tão acostumada, tô a 22 anos fazendo a mesma coisa.... já tô preparada"; "Não no começo eu até utilizava, né, agora eu já estou a mais tempo na área, agora só de saber o que eu estou usando, qual a matéria que eu estou mostrando, ali eu já consigo".

Podemos cruzar esta informação com uma informação semelhante em relação ao tempo dedicado à preparação das aulas. Isso parece revelar, de certa forma, uma postura do professor que se pauta na idéia de que sua experiência pode dar conta de resolver todos os tipos de ações e relações que vierem a ocorrer em aula. É como se ele não necessitasse refletir sua prática pedagógica porque as experiências anteriores permitem que ele lance mão destas e as transfira para as situações atuais. Podemos pensar aqui naquilo que Bordieu *apud* Perrenoud (1997, p.39) define como *habitus*, "esse conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos", ou seja, um "sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza".

Quando aparecem as expressões “desenvolvimento do aluno”, “desenvolvimento físico e intelectual”, “desenvolvimento motor e afetivo”, “desenvolvimento do corpo, espírito e alma”, “desenvolvimento do corpo e da mente”, o professor parece indicar que a EF exerce algum tipo de influência nas várias facetas do ser humano e não somente na dimensão física. Essa generalização chega ao extremo a ponto de encontrarmos afirmações como: “Desenvolvimento do aluno dentro de todas as características.”; “Desenvolver o aluno, em todos os aspectos cognitivos, aspecto psicomotor e tudo mais.” Na maior parte dos casos, esses termos aparecem sem explicações ou detalhamentos; sua frequência tende a revelar que o esforço de relacionar a EF a uma idéia (muitas vezes, precária) de formação global do ser humano já se tornou lugar comum na área, algo *óbvio* que dispensa a necessidade de se questionar o que isso significa.

Em parte, isso acontece também com algumas categorias que aparecem isoladas, apesar de haver, nesses casos, por parte do professor, uma tentativa de melhor caracterizar o que se está querendo dizer. Assim, por exemplo, a categoria “desenvolvimento físico” tem como expressões chaves *trabalhar o físico*, *formação física* e também *preparação física*, o que pode beirar um certo tipo de legitimação da EF na escola pela via da aptidão física. Isso implicaria na aproximação da sub-categoria “desenvolvimento físico” com a categoria “saúde”, que curiosamente teve apenas uma ocorrência. No entanto, apesar de a categoria “saúde” ter tido apenas uma frequência explícita, quando o professor acredita que a EF pode evitar o envolvimento do aluno com drogas e alcoolismo (categoria “evitar envolvimento com drogas” – três ocorrências), ele atribui à EF o papel de formação de hábitos considerados saudáveis.

Ainda dentro da categoria maior “desenvolvimento do aluno”, destaca-se a sub-categoria “desenvolvimento psicomotor/motor”: “... [a EF possibilita fazer] o trabalho todo de base da escola dentro da psicomotricidade ...”; “... você pode contribuir na EF, por exemplo, nas séries iniciais, ... trabalhar esquema corporal, conscientização dos graus de tensão (...) orientação espacial, é, ... lateralidade, percepção visual ...”. Esta categoria envolve referências à *parte* motora do aluno, à psicomotricidade e aos aspectos psicomotores (esquema corporal, coordenação, percepção temporal, percepção espacial). Sua frequência é alta em relação às outras sub-categorias, revelando que, no que tange aos níveis iniciais de escolarização, a perspectiva psicomotora ainda tem sido, para o professor, um referencial marcante para legitimar a EF escolar.

A categoria socialização apareceu no discurso dos professores com diversas nuances: “entrosamento”; “respeito”; “saber hora que pode vencer e a hora que tem que aceitar a derrota”; “ela [a EF] dá limites, regras, deveres”; “disciplinar aluno”; entre outras. O termo socialização possui múltiplos significados. Na fala dos professores, encontram-se sentidos relacionados ao simples contato imediato com outras pessoas, como também um significado mais próximo da incorporação de valores, disciplina e ajuste social. É curioso que das 19 ocorrências, apenas 6 relacionam a socialização com o esporte, e assim o fazem com o sentido já analisado por Bracht (1997). As outras 13 referências aparecem sem estabelecer esta relação com o esporte. É claro que, se atentarmos para o resultado da pergunta “o que você ensina” no qual o esporte é disparadamente o conteúdo da EF que o professor afirma mais ensinar, teremos que redimensionar a afirmação anterior. Os professores de EF entrevistados manifestam que uma das principais justificativas da presença da EF na escola está vinculada ao seu papel socializador e, mesmo considerando que, nas respostas, a maior parte dos professores não associou esta função ao esporte, em verdade, é trabalhando predominantemente este conteúdo que esta função, para o professor, se realiza. Soma-se a isso o próprio fato de haver 7 ocorrências que manifestam que a importância da EF vincula-se à possibilidade de se aprender esporte.

Não há nenhuma referência que a tarefa socializadora da EF também seja uma tarefa de outras matérias de ensino, e, num sentido mais amplo, uma função da própria escola. Isso indica que a socialização constitui, para o professor, uma marca distintiva da EF no contexto escolar, algo que remeteria somente a ela. Além disso, o termo socialização assume uma valoração positiva na medida em que legitimaria a EF enquanto um componente curricular. Estamos, à semelhança do termo “desenvolvimento”, diante do uso cotidiano da categoria socialização o qual se reveste de uma aura de obviedade e de indiscutível veracidade. Como observa Oliveira (1996, p. 70-71), nestes casos, o indivíduo

*“Pensa, inclusive, que o fato de muitos utilizarem aquele mesmo significado é uma prova irrefutável de comprovação da sua obviedade e, portanto, da sua validade, do seu poder e, conseqüentemente, de sua verdade. Em suma: o que, de fato, ocorre é que os indivíduos se apropriam dos significados*

# A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM BUSCA DA REAL ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Ana Carla Dias Carvalho  
Mestranda em Educação na UFU

---

*Este texto trata da organização do trabalho pedagógico e produção de conhecimento na construção do projeto político-pedagógico da escola. Nesta perspectiva trabalhamos com a necessidade de construção do projeto político-pedagógico com base no referencial da teoria histórico-crítica de Educação e crítico-superadora em educação física escolar.*

*Discutimos acerca da organização do trabalho pedagógico visando a articulação teoria-prática. Neste sentido buscamos discutir criticamente com base na construção de referências metodológicas de acordo com as determinações colocadas no âmbito da construção e implementação do projeto político-pedagógico, enquanto metodologias de ação, apontamos para o planejamento coletivo do trabalho pedagógico e a produção de conhecimento.*

---

Neste estudo nos colocamos na perspectiva do professor intelectual/transformador (Moreira 1995, p.12), professor/pesquisador em ação, comprometido com a transformação social, assim nossa atuação se dá de forma crítica, criativa, participativa e autônoma nas relações colocadas acerca da reflexão sobre a prática.

Para isso, o professor intelectual/transformador assume suas responsabilidades pedagógicas, políticas (ação política). Neste sentido a apropriação do conhecimento deve dar-se num processo de reflexão, ação, reflexão, onde os sujeitos constituintes do processo de ensino-aprendizagem encontram-se em permanente reflexão crítica da prática pedagógica.

Destacamos a posição de Giroux, *apud* Moreira (1995), em favor do intelectual transformador, entendido como aquele cujas atividades se fundamentam em um discurso moral e ético, pautado na preocupação com o sofrimento e as lutas dos oprimidos. Nesta perspectiva tornando o pedagógico mais político (inserindo a educação na esfera política e entendendo a escolarização como luta em torno da definição de significados e de relações de poder) e o político mais pedagógico (tratando seus estudantes como agentes críticos, questionando como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizando o diálogo e procurando tornar o conhecimento curricular significativo, crítico e emancipatório).

É com esse pensar que nos colocamos, buscando através da reflexão da prática, da produção de conhecimentos – garantir a indissociação teoria-prática engendradas a construção e implementação de políticas públicas necessárias para a valorização do trabalhador em Educação e a qualidade de ensino que buscamos, e nos colocamos dispostos a construir.

Tematizamos nesta produção<sup>1</sup>, **a Organização do Trabalho Pedagógico**, em direção à discussão de princípios e pressupostos necessários para a construção do Projeto Político-Pedagógico – especialmente no âmbito da pedagogia crítico-superadora, pedagogia histórico-crítica, consecutivamente, educação física e Educação; no intuito da unidade teoria-prática, visando ainda, a superação de práticas pedagógicas individualistas, conservadoras e tradicionais no que tange a organização do trabalho pedagógico a nível amplo e em sala de aula.

Neste sentido apontamos para a construção do projeto político-pedagógico, com base na superação, rupturas, mudanças, movimento; bem como novas construções/produções e possibilidades de relações entre teoria e prática. Permitindo assim, a construção de conhecimento de forma dialética, e garantindo, a materialização da pedagogia crítico-superadora em educação física, no processo de organização do trabalho pedagógico e produção de conhecimento.

---

<sup>1</sup> Parte das reflexões gestadas neste texto fazem parte de uma investigação qualitativa que teve um trabalho monográfico como primeira aproximação sistematizada, intitulada: **A Produção de Conhecimento na Construção de um Projeto Político-Pedagógico Superador: A Organização do Trabalho dos Professores de Educação Física do CEPAE/UFU** apresentada em outubro de 1998, ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar da FEF/UFU.



onde surgiu, como, porque está surgindo, porque fazer daquele jeito ...”, entre outras falas. Existe a possibilidade de questionar, por exemplo, o que o professor está considerando por parte teórica e a associação direta de teoria ao espaço da sala de aula. Mesmo assim, há aqui a concepção de que, no aprender esporte, além do fazer esportivo, há uma dimensão que envolve o saber sobre esse fazer esportivo.

A categoria “recreação” ocupa a segunda colocação como conteúdo mais ensinado pelos professores. Mas será que a recreação pode ser considerada propriamente um conteúdo de ensino? Não seria ela mais um atributo vinculado à ludicidade que poderia estar presente em várias vivências corporais que propriamente um saber a ser transmitido ao aluno? Na maioria das vezes, o termo recreação aparece sem nenhuma explicação. Outras vezes, refere-se a atividades livres, brincadeiras. Neste caso, haveria uma proximidade com a categoria de jogos, cantigas, música, atividade com sucatas, teatro, pintura; além disso, sua presença maior se encontra nos primeiros anos de escolarização.

*Depois do esporte e da recreação, o que os professores dizem ensinar são algumas noções de saúde. Tendo a saúde como ponto de interseção, esta categoria pode ser facilmente articulada com “exercício/atividade física”, caracterizando a presença, ainda que em menor frequência, do paradigma da aptidão física. Frente à possibilidade de articular essas categorias e à semelhança do que ocorreu com a categoria esporte, estamos diante do fato de que, no discurso do professor, também este paradigma encontra-se incorporando não apenas o saber fazer corporal, mas também o saber sobre este fazer.*

Trabalhamos com o universo de 33 respostas para a questão acerca da importância, na visão do professor, de se ensinar tais conteúdos. A análise ficou um pouco prejudicada devido a procedimentos inadequados do entrevistador. As respostas foram as seguintes: 8 socialização/ valores morais; 8 desenvolvimento/formação do aluno; 7 base para continuidade da prática de atividades esportivas; 7 conhecimento para a vida; 5 saúde; 3 extravasar energia/prazer; 2 evidência na mídia; 2 evitar vícios; 2 formar professores; 1 obrigação profissional; 1 auxílio emocional ao aluno; 1 conteúdo cobrado pela escola; 1 adequação ao mundo da criança. De forma geral, os professores consideram que ensinar os conteúdos apresentados é importante pois socializa, “desenvolve aluno”, serve de base para a continuidade da prática de atividades esportivas, além de ser um conhecimento útil à vida.

A categoria “socialização” abrange expressões como: “... que eles [alunos] possam contribuir na sociedade, um cidadão de bem, precisa aprender todas essas coisas, os conceitos e valores deles, né, os direitos deles, os deveres ...”; “... não é somente pra pessoa jogar por jogar, querer vencer não, (...) o importante é participar, a coisa do entrosamento entre eles mesmos.”, entre outras expressões. Já a categoria “desenvolvimento do aluno” envolve expressões como: “... é parte da formação também do aluno ...”; “desenvolve o raciocínio”; “desenvolve o físico”; entre outras. Quanto a essas duas categorias, não estamos distantes de elementos tratados em relação à importância da própria EF.

Quanto a terceira categoria, encontramos expressões que revelam a importância de ensinar os conteúdos para que alunos participem de campeonatos, jogos estudantis, tenham chance de escolher se vão prosseguir a prática do esporte até mesmo em competição de alto nível: “... facilitar a escolha dele para um esporte caso ele interessar praticar um esporte, até a nível mesmo de competição de alto nível ...”; “... a gente ensina a prática pra poder eles participarem de campeonato. (...). É mesmo participar de jogos estudantis e jogos regionais.”. Há, também, expressões mais soltas vinculadas ao esporte: “Pra eles ter uma noção de jogo, tem que ter a regra também”; “A criança (...) vai tomando gosto pelo esporte ...”. Essa última expressão manifesta a idéia que ensinar esporte é importante na medida que cria na criança o “gosto pelo esporte”; o esporte parece assumir um valor intrínseco de ser algo bom.

Algo curioso a ser considerado é a frequência da categoria “conhecimento para vida”; nela observamos a intenção do professor atribuir a importância do ensino de conteúdos da EF como algo que pode, em algum momento da vida, ter alguma utilidade: “... eu acho importante porque é mais uma coisa nova, diferente que vem se encaixar, né, é como aconteceu comigo, eu queria ser um engenheiro agrônomo e acabei sendo um professor de EF, então ninguém sabe (...), você pode mudar o caminho e ser um bom profissional, só completando, como dizia um provérbio de meu pai, que estudou na roça, e ele sempre dizia que ‘o saber nunca ocupou lugar.’”; entre outras falas. Notadamente, representa uma justificativa bastante genérica, característica da não percepção das singularidades do saber da EF.

Outra característica do processo de trabalho é a possibilidade criada pelo próprio homem de utilizar-se dos instrumentos e meios para transformar um objeto, a natureza, em direção a um fim. À medida que materializa uma finalidade ou projeto, o homem se objetiva, no próprio produto de seu trabalho. (Freitas 1995, p. 37)

No entanto, o caráter geral do trabalho como atividade vital do homem e de suas relações com a natureza, se materializam e adquiriram características particulares através da história, oriundas das várias formas de relação dos homens, entre si, e com a natureza, organizando-se para a produção da vida material, em cada formação material, na formação social.

Na formação social Capitalista, a característica principal é a divisão social do trabalho e com ela a existência de duas classes fundamentais que estabelecem relações antagônicas entre si, de dominação e subordinação, fundadas nas relações que se constituem entre as forças produtivas e as relações de produção. O desenvolvimento do Capitalismo marca a existência destas duas classes fundamentais antagônicas entre si, o trabalhador que vende a sua força de trabalho ao Capitalista, que detém os meios de produções.

No Capitalismo, o próprio trabalhador é transformado em uma forma particular de mercadoria. O trabalho apresenta-se ao homem como um meio de garantir sua subsistência e não como uma maneira de realização e de produção humanas.

O trabalho no Capitalismo, caracteriza-se como trabalho assalariado e, neste sentido, como venda da força de trabalho sob determinada remuneração, por quem possui os meios de produção, e se apropria do produto do trabalho operário, trabalho e capital estão, portanto, em antagonismo: é a exploração da força de trabalho que permite a valorização do capital.

A realização do trabalho, como o trabalho que se manifesta em um objeto, em um instrumento, que produz as condições de vida material e que, através dele, transforma a natureza, tem se constituído, no Capitalismo em instrumentos de desumanização e de dominação do homem, levando-o a um processo de alienação. Sob o Capitalismo, “esta realização efetiva do trabalho aparece como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto e a apropriação como alienação, como exteriorização” (Marx 1989, 148 *apud* Freitas). Nesse processo de alienação o homem converte-se em escravo perante seu trabalho, que já não lhe pertence. Assim, “a propriedade privada é, portanto o produto, o resultado, a consequência necessária do trabalho exteriorizado, da relação exterior do trabalhador com a natureza e consigo mesmo” (p. 161).

É esta a contradição básica do Capitalismo, a contradição entre o caráter social do trabalho e o caráter privado da apropriação. As várias formas de relação capital-trabalho não resolvem essa contradição básica.

Assim, o processo de trabalho fragmentado, dividido em tarefas distribuídas entre vários operários, o processo de trabalho passa a exigir a introdução das funções de planejamento, concepção e controle que articuladamente organizem, de maneira global, o processo de trabalho e as diferentes tarefas a serem executadas para a realização final do produto. Esta racionalização do trabalho, no modo de produção capitalista com a introdução da gerência científica adquiriu diferentes formas historicamente – sob o Taylorismo e Fordismo e mais recentemente com o Neofordismo, e deste para o Toyotismo – sempre com o objetivo de maximizar o lucro – aumentando o processo de exploração da força de trabalho, gerando mais-valia – e enfrentar as crises de acumulação do capitalismo (Gamble 1988, *apud* Freitas).

Com a introdução de novas tecnologias, baseadas em informática e microeletrônica, nos postos de trabalho do sistema produtivo, o esgotamento/substituição da organização Taylorista, Fordista por um novo modelo de organização baseado em tecnologias de grupo (células), a especialização flexível (multifuncionalidade), uma maior união entre concepção e execução no processo de trabalho, o desenvolvimento de novas habilidades intelectuais, eliminadas pela fragmentação do trabalho, e a maior qualificação dos operários para lidar com essas inovações representariam efetivamente mudanças em direção a uma transformação das relações de produção.

A compreensão do processo de produção de conhecimento, da qual compartilhamos, entende que o trabalho é sempre resultado de múltiplas relações que os homens estabelecem entre e com a natureza, no seu trabalho produtivo. É com base na atividade prática, no trabalho, na relação com o objeto e com a

né, de segunda a sexta, né. Acontece de ter dias, que a gente chega, e até mudo, eu chego assim, tem dia que eu chego eu vejo que a criança, não é aquilo que ela quer, mas geralmente eu já venho mais ou menos com ela, ela já vem pronta (programação das aulas)”.

Em certos casos, ainda que recebam pelo horário do planejamento e tenham um tempo específico na escola para tal, certos professores afirmam que utilizam este horário para outras coisas e não fazem o planejamento de suas aulas neste momento. “Planejo à noite porque eu dou aula aqui de manhã e de tarde, então faço à noite, quando eu chego da aula”. “... eu não sou um cara tão experiente e também não tenho assim aquela cultura né, pra poder chegar e preparar uma aula assim... teoricamente falando, então *quando eu tô com dificuldade em algum ponto eu chego e peço a professora... o negócio é o seguinte me explica como é que faz esse negócio aqui, ela vai senta explica certinho e eu levo assim...*”.

Quanto aos que explicitam não fazer a preparação de forma sistematizada: “... eu não passo para o papel, mas a gente planeja e elabora... pela experiência, não tem necessidade de ir para o papel. O papel é uma forma de você comprovar alguma coisa... supervisão, já que nós não temos...”; “Aí em casa tento ver, aí penso hoje vou dar isso, aquilo, mas é pensando, parar para escrever dificilmente, a não ser quando é aula teórica quando está chovendo, aí eu já tenho uma aula preparada, mas quando é prática é pensando mesmo”.

Vale observar que, mesmo quando o professor aponta um determinado tempo de preparação, às vezes, aparece em sua fala uma contradição no que diz respeito ao papel/importância desta preparação: ao informar que utiliza cerca de 3 aulas semanais para o planejamento um professor afirma: “Eu penso no planejamento, mas eu vou muito de acordo com, a evolução da aula, também, a gente quando chega a um certo nível, fica tarimbada, então a gente já sabe mais ou menos o que aplicar, mas eu reconheço que seria muito importante estar fazendo esse planejamento...estou até elaborando para o ano que vem ... objetivos gerais, específico.... e tal coisa, eu já tenho tudo isso, só muda quais são as novas crianças, aqui na escola quase não muda, as crianças são bem constante, ... as minhas turmas pelo menos mudam muito pouco”. Essa idéia de, em função de se ter muita experiência, não necessitar pensar muito sua prática pedagógica aparece em outras falas também, bem como em outros momentos da entrevista como veremos mais adiante.

Em relação à questão das escolas que tem tempo para planejar, é preciso observar que essa não foi uma questão interrogada pelo entrevistador, pois não constava do roteiro de entrevistas, apareceu muitas vezes porque o professor entrevistado expressou isso, porém não há como saber se em todas escolas existe esse tempo e se o mesmo tem as mesmas características; em alguns casos, o professor revelou que tem esse tempo, mas não utiliza para planejar pois não há cobrança em relação a isso; alguns entrevistados revelaram que não utilizam esse tempo apenas para planejar, mas também para preparar provas, atualizar diários, arrumar almoxarifado e outras atividades.

Em relação às questões “que tipo de material você utiliza para preparar suas aulas? Você consulta livros para isso?”, houve uma dificuldade quando da análise, pois não ficaram claros 2 pontos: a) o que se entendia por material utilizado para preparação das aulas ficou vinculado à idéia de materiais utilizados para o desenvolvimento da aula em si, por exemplo, bolas, pneus, bastões, etc; b) o entendimento de “preparação das aulas” ficou, em muitos casos, atrelado à idéia do momento (imediate) que antecedia a aula, momento em que o professor prepara o ambiente no qual a aula se desenvolve.

Em 2 entrevistas, a pergunta não foi feita, ficando um total de 52 entrevistas como o universo a ser analisado. Mas, no total há 112 respostas em face de um entrevistado poder emitir mais de 1 resposta. Quanto à questão do material, 15 emitiram informações imprecisas não sendo possível compreender o teor da resposta. Assim nosso universo de análise foi de 97 ocorrências: livros 47 ocorrências; apostilas 15 ocorrências; fita de vídeo 7 ocorrências; revistas 6 ocorrências; não utiliza nenhum material 5 ocorrências; não utiliza livros 4 ocorrências e outros 13 ocorrências.

Vale ressaltar que há uma grande frequência de livros nas respostas, isso pode ter ocorrido em face do entrevistador fazer essa pergunta de forma específica, ou seja, feita praticamente em separado da pergunta sobre o material utilizado.

Dos 47 que apontaram a utilização de livros, 22 não explicitaram nenhum tipo de referência, isso se observou também em relação às apostilas (10 ocorrências também não explicitaram nenhum tipo de referência). A indicação pelo professor de que usa livros e apostilas sem entretanto apontar alguma

## A Organização do Processo de Trabalho Pedagógico

Segundo Freitas, a organização do trabalho pedagógico é compreendida em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola - projeto político-pedagógico da escola.

Para nossa análise, enfocaremos principalmente, a organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto político-pedagógico. Conforme discutido anteriormente, a produção de conhecimento ocorre justamente na interação do homem com a natureza, proporcionando a mudança/transformação tanto do homem, quanto da natureza.

A instituição escolar, dentro de certos limites, pode lidar, de forma particular, com o impacto da divisão do trabalho manual e intelectual em seu interior, por outro lado como trata Enguita (1989), incorpora a divisão teoria e prática, de forma bastante marcante, na sua organização curricular. A própria história da escola indica que ela cresceu separada do mundo do trabalho.

Há razões poderosas para enfatizarmos os seguintes aspectos: que a organização do trabalho (mesmo o trabalho pedagógico, em seus vários sentidos) se dá no seio de uma organização social historicamente determinada. As formas que essa organização assume, na escola, mantêm ligação com tal tipo de organização social (Freitas, 1995).

Portanto identificamos uma dificuldade central no campo da organização do trabalho pedagógico, que é a organização social. A escola não está desvinculada da sociedade<sup>2</sup>, assim como, não está totalmente determinada por ela, nem totalmente livre dela.

A organização do trabalho pedagógico da escola, é desvinculado da prática, porque não é vinculado ao trabalho material; pois é no trabalho material que garante-se a indissociabilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade. É por isso que a pedagogia socialista vê no trabalho material uma categoria central para a educação.

Nesta perspectiva enfocamos a produção de conhecimento, em oposição a dissociação entre teoria e prática, nem entre sujeito e objeto.

A partir desta abordagem no âmbito do trabalho, da organização do trabalho pedagógico, concordamos com Freitas, quando nos diz que:

*"(...) a finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social (não do trabalho de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento". (Freitas 1995)*

Conforme a discussão acerca dos determinantes da organização do trabalho pedagógico, especialmente referente a divisão do trabalho na sociedade capitalista. A organização curricular fragmentada e a própria origem do conhecimento historicamente vem sendo demarcada por uma cisão, *"mais concretamente na compartimentalização dos conhecimentos e habilidades em matérias"* (Enguita 1989, p.201)

A fragmentação é uma das características da produção de conhecimento na atual formação capitalista. Portanto a fragmentação do conhecimento e a ausência do trabalho como princípio educativo são dois aspectos fundamentais que caracterizam a atual relação conteúdo/forma da escola capitalista, com repercussões diretas para os métodos de ensino empregados em seu interior.

<sup>2</sup> Conforme o que nos diz Freitas, é necessário que entendamos os limites sociais existentes para a organização do trabalho pedagógico, para a lutarmos contra eles (...)

## Algumas considerações

A partir do exposto até aqui, podemos afirmar:

- o professor de EF justifica a importância da EF na escola vinculada especialmente ao “desenvolvimento do aluno”, à “socialização” e à “educação *interdisciplinar*”; nessas três principais justificativas, o professor revela impossibilidade de perceber a especificidade da EF enquanto um componente curricular;
- o esporte continua sendo a principal referência de conteúdo que o professor afirma ensinar, seguido da recreação e das noções de saúde; a recreação aparece como um “conteúdo” mais presente nas séries iniciais; o ensino do esporte não aparece como algo homogêneo, havendo falas que buscam envolver não apenas o fazer esportivo; isso também é possível de ser percebido quanto ao modelo saúde/ exercícios físicos. A importância de ensinar tais conteúdos relaciona-se, em especial, com “continuidade da prática de atividades esportivas”, “desenvolvimento do aluno”, “socialização”; “conhecimento para vida”. Neste item, afora o caráter esportivizante observado em consonância com a pergunta “o que você ensina nas aulas de EF”, o professor repete aspectos generalizantes presentes nas respostas acerca da importância da EF na escola.
- A maioria dos professores dedica um tempo para preparação das aulas; entretanto, esta preparação se dá de forma não sistematizada e o seu tempo varia. Há uma parcela de professores que, em face de possuir *muita* experiência profissional, afirma que faz o planejamento, mas não vê importância nesta tarefa.
- Muitos professores apontam que se utilizam de livros e apostilas para preparar suas aulas, sem, entretanto, mencionar a referência bibliográfica dos mesmos. Uma parcela de professores cita algum tipo de referência que se caracteriza como manuais de aula. Não há menção de bibliografia vinculada aos fundamentos teóricos da educação. Uma outra parcela afirma não utilizar nenhum livro, apostila ou qualquer material, pois acredita que a experiência lhe basta.
- Esses elementos nos permitem considerar que os professores de EF das escolas estaduais do Espírito Santo estabelecem um certo *estranhamento* com facetas de seu próprio trabalho pedagógico. As contradições e ambigüidades desse processo de *estranhamento* constituem o ponto de partida de um possível projeto de intervenção rumo a mudanças na sua prática pedagógica.

## Referências bibliográficas

- BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1997.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, B. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. *III Seminário de educação física escolar*. USP, dez./1995.
- Endereço*: Laboratório de Estudos em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Av. Fernando Ferrari, s/n, Campus Goiabeiras, Vitória-ES, 29060-900. E-mail: lesef@starmedia.com

## Buscando uma síntese provisória no que tange à superação da fragmentação Teoria/Prática

Percebemos que há uma carência de metodologias para alcançar uma unidade entre teoria e prática a partir das contradições expressas nas práticas hegemônicas no interior da escola. Desta forma torna-se necessário um trato metodológico comum, orientado pelos objetivos do projeto político-pedagógico da escola.

Nesse sentido apontamos para a busca da construção de uma metodologia a partir do planejamento coletivo do trabalho pedagógico visando **articulação entre o fazer pedagógico dos professores e o projeto político-pedagógico pela via da unidade metodológica e produção de conhecimentos**. Tal reordenamento constitui-se na organização metodológica do trabalho coletivo com base na unidade da articulação entre objetivo/avaliação e conteúdo/método.

Para superar as dificuldades no âmbito da fragmentação teoria/prática identificamos uma lacuna no sentido de pouca sistematização das unidades dialéticas objetivo/avaliação, conteúdo/método em unidade metodológica.

Na perspectiva da construção da unidade metodológica os professores deveriam articular os objetivos gerais do projeto político-pedagógico, aos objetivos desenvolvidos no trabalho, tendo como referência os objetivos colocados para os ciclos de escolarização na perspectiva de conseguir viabilizar os saltos qualitativos no processo de formação. Tais objetivos devem estar articulados a objetivos específicos vinculados a práticas avaliativas no trato com os temas da cultura corporal a partir do método dialético, buscando assegurar o eixo do trabalho como princípio educativo.

Articulação teoria/prática de conhecimento referendada no materialismo histórico-dialético, especialmente desenvolvendo a lógica dialética na produção de conhecimento e no processo de ensino-aprendizagem, tendo como pano de fundo as metodologias da interdisciplinaridade e da unidade metodológica. Tais metodologias tem como perspectiva superar a lógica formal e a tendência à fragmentação do ensino dos conteúdos escolares em metodologias específicas. Segundo Pistrak, unidade metodológica refere-se:

*“Estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral (...) mas uma demonstração deste tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objetos de estudo...”* (Pistrak apud Freitas, 1995)

Sendo assim tais metodologias vinculadas a produção de conhecimento na organização do trabalho pedagógico colocam-se no sentido de contribuir com a superação das contradições, principalmente aquelas relacionadas a reprodução de práticas conservadoras, tradicionais e à desarticulação teoria-prática frente a construção e implementação de um projeto político-pedagógico que se materialize superador.

A articulação da Pedagogia Crítico-Superadora, perpassa pela apreensão do materialismo histórico-dialético, enquanto epistemologia, gnosiologia e lógica; especialmente como referencial do Projeto Histórico-Socialista. Para que haja uma compreensão mais ampla dos dados demonstrados pela realidade escolar, concretizando assim uma intervenção coletiva de qualidade.

Neste sentido que enfocamos o desenvolvimento da produção de conhecimento tendo como eixo a interdisciplinaridade, a unidade metodológica e a realidade social. Para desenvolvermos tal metodologia devemos inseri-las numa metodologia de organização do trabalho pedagógico no sentido amplo como a do PCTP, estando articulado a outros espaços de formação no trabalho como grupos de estudos, reuniões pedagógicas, etc.

É nessa perspectiva que coloca-se a relevância da produção de conhecimento vinculadas à metodologias da interdisciplinaridade, da unidade metodológica enquanto articuladoras desse projeto político-pedagógico, pois a interdisciplinaridade constitui-se na interpenetração do método e conteúdo entre disciplinas que trabalham um determinado objeto de estudo na construção do conhecimento a partir do uso das categorias e leis do materialismo histórico-dialético no campo da ciência. (Freitas, 1995)

Desta forma, para as transformações na organização do processo de trabalho faz-se necessário a busca do novo, de novas relações de organização do trabalho pedagógico, no estudo, na reflexão, teorização, na pesquisa e na produção de conhecimento, e essencialmente na construção do projeto político-pedagógico.

Para a construção deste processo novo, entendemos como essencial o trato conceitual de projeto político-pedagógico, e assim contamos com a contribuição de Veiga (1997), "(...) *na construção de projetos em nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível*". p.12

Compreendemos o projeto como uma orientação, uma direção, a partir de uma ação intencional, como um compromisso assumido coletivamente. Desta forma, o projeto político-pedagógico da escola deve estar essencialmente/intimamente articulado ao compromisso sócio-político dos interesses coletivos e reais da classe trabalhadora.

Nossa concepção de projeto político-pedagógico, compreende-o como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis a efetivação de sua intencionalidade, que "*não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva*" (Freitas, 1996). E este processo de construção se dá - enquanto organização do processo de trabalho da escola, permitindo determinados princípios de vivência democrática - na participação de todos os sujeitos da comunidade escolar no exercício da Cidadania.

O processo de constituição democrática do projeto político-pedagógico, na organização do trabalho pedagógico, deve ser permeado de superação de conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com práticas comuns ao modo de produção Capitalista - impregnado de racionalização, impessoalidade e burocracia; diminuindo desta forma, os efeitos fragmentários da divisão social do trabalho.

## **Reflexão em torno do Processo de Trabalho**

A atividade do homem tem um caráter consciente, desta forma busca adequar intencionalmente o resultado real ao resultado ideal. Para Vasquez (1977), a atividade humana se desenvolve de acordo com finalidades que são, por sua vez, a expressão de determinada atitude do indivíduo diante de uma situação real. "*A finalidade representa, portanto, o resultado de uma atividade prática que já não é pura atividade da consciência.*" (p. 190) Esta representação do real é o que diferencia a atividade do homem da atividade do animal.

Compreendemos a prática pedagógica como atividade humana materializada na reflexão e intervenção social do professor nos espaços diversos da organização de seu processo de trabalho pedagógico.

Para que exista uma coerência com método/referencial teórico da pedagogia crítico-superadora, na construção do Projeto Político Pedagógico, o processo de organização do trabalho dos professores na escola, deve objetivar a articulação teoria e prática, no sentido de unidade, como dois componentes indissolúveis da práxis (Freitas 1996, p.36). Práxis que é na verdade, a "*atividade teórico-prática, ou seja tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro (...)*" (Vazquez, 1977, p. 241)

Desta forma nos aproximamos da categoria central de análise da organização do trabalho pedagógico, que se concretiza historicamente na escola. O trabalho como fonte de produção do conhecimento, dos professores é um dado objetivo que alimenta as análises deste estudo.

Entendendo esta produção expressa no projeto político-pedagógico, como materialização do trabalho singular e particular de cada um dos sujeitos do processo, enquanto produção/sistematização coletiva de conhecimento.

O trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É pois, uma ação intencional" (Saviani 1991, p.19 *apud* Freitas). Através do trabalho o homem objetiva-se na natureza, nos instrumentos, com uma determinada finalidade, a qual subordina sua vontade e sua própria ação. Um dos aspectos essenciais é a unidade entre os atos de concepção e execução.

Com referência a educação física brasileira, esta passa pelo mesmo processo; altera-se, reforma-se para na sua essência manter-se atrelada ao capital.

Quando faço estas afirmações fortaleço o discurso de uma corrente dentro da tradição marxista que insiste em cair num determinismo mecânico da história e acreditar que “o fator econômico é o fator fundamental do qual os outros dependem” (STAMMLER apud HOBBSAWM, 1982).

No entanto a sociedade não é homogênea. Há sempre contradições internas e é isso que a move e a faz pensar sua ética, seus valores, suas normas e regras em contraposição a uma nova ética, novos valores, novas normas e novas regras. Meu compromisso neste trabalho é reconhecer estas contradições afim de que, mesmo com todas os limites dados pelo contexto econômico, político e social que nos é imposto, haja possibilidades de intervenções contra-hegemônicas no contexto escolar que sustentem uma nova postura político pedagógica para a educação/educação física que se contraponha ao sistema capitalista.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar as dificuldades presentes no cotidiano escolar, relacionadas com o processo de elaboração e implementação de uma proposta pedagógica para educação física, numa perspectiva crítica de ensino, a partir dos limites e das possibilidades que historicamente vem condicionando a prática educativa dos professores de educação física, como é o caso também, da formação profissional e da realidade concreta da escola onde se processa a experiência docente.

## Local e População

A construção da proposta pedagógica que norteará este texto se deu na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, mais especificamente, no Colégio Estadual Leocádia Braga Ramos município de Pinhais PR, em seis turmas de 5ª série regular, com alunos de faixa etária média entre 11 anos.

### *1. Educação Física: bases de uma formação acadêmica inacabada....*

Minha escolha e trajetória inicial pelo curso de educação física foi bastante comum à maioria daqueles que fazem a mesma opção. Entrei no curso para me apropriar do conhecimento necessário (somente o necessário) e com isso sair formado um bom técnico de futebol (minha história como atleta foi essencial para a escolha da profissão). No entanto depois que me permiti participar da militância estudantil a trajetória se modificou.

O Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) historicamente tem-se preocupado em defender a escola pública como o espaço onde a educação física pode legitimar-se enquanto área de conhecimento e prática social<sup>1</sup>, afim de que possa, através das práticas político/pedagógicas, contribuir para construção da sociedade socialista<sup>2</sup>.

Em meio as aquecidas discussões nos eventos realizados pelo MEEF pude orientar-me em que referenciais teórico/práticos minha formação profissional poderia basear-se, para que pudesse compreender a complexidade da escola pública sem perder de vista as dimensões econômicas, históricas, políticas, sociais e culturais da sociedade, apesar de, naquele momento, esta defesa ser bastante especulativa, pois eram poucos os contatos com a realidade da escola e da educação física escolar.

Na Universidade, diante da oportunidade de estágios supervisionados nas disciplinas de ginástica escolar e prática de ensino, ambas abordando o ensino infantil, fundamental e médio, respectivamente, pude fazer uma leitura mais próxima da realidade.

A disciplina de prática de ensino da Universidade Federal do Paraná trazia para os estágios supervisionados uma proposta de intervenção pedagógica balizada por temas ligados ao gênero, raça, classe e sexualidade.

<sup>1</sup> CAPARROZ aponta que há uma indefinição conceitual mais ampla de educação física no que se refere ao seu objeto. Em seu estudo ele aponta que a educação física é entendida como “Prática Social produzida historicamente nas relações entre homens”, como “campo de interesse científico” e como “campo de aplicação das descobertas científicas”.

<sup>2</sup> Sobre esta afirmação ver os Cadernos de Debate da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (EXNEEF), que tem privilegiado discussões acerca de temáticas como esporte, currículo e história baseadas em referenciais teóricos marxistas. A temática do próximo caderno é: MOVIMENTO ESTUDANTIL E SOCIALISMO.



natureza, que os homens apropriam-se do real e constroem o conhecimento. O trabalho apresenta-se, portanto com a possibilidade concreta de articulação entre objetivação e apropriação. Os homens ao se apropriarem da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, produzem os seus meios de existência, objetivando-se no seu trabalho.

O processo de produção de conhecimento, do qual os trabalhadores são expropriados pela cisão entre concepção e execução e pela separação entre trabalho intelectual e manual, é uma necessidade histórica objetiva, inclusive para a própria reprodução do capital, a partir do momento em que a ciência se converteu em força produtiva direta e se transformou de produção espiritual em produção material. Mas o domínio desse conhecimento e do processo de sua construção é também para os trabalhadores uma necessidade histórica, que lhes permite entender as condições de produção de sua vida material, as relações que se estabelecem entre seu trabalho e a apropriação da riqueza, sua visão de mundo e sua perspectiva, de classe, na transformação radical da sociedade. Entendemos, o trabalho escolar, a educação, como um processo de trabalho, situando-se na categoria do trabalho não material, como produção de idéias, conceitos, valores. Trata-se em última instância, (...) da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (Saviani 1991, p 20 *apud* Freitas).

Contudo se concordamos com o fato de que a escola é, hoje, um local privilegiado em que o conhecimento pode ser produzido e socializado, se entendemos que a socialização do conhecimento é o campo de ação privilegiado da escola e se o conhecimento é produzido pelos homens em seu trabalho, por meio de sua atividade prática, é possível que esta relação escola-trabalho possa se realizar, sob determinadas condições, no espaço específico do processo de prática do professor. (Freitas 1996)

Desta forma, compreendemos a prática pedagógica de uma maneira ampla, que concretiza-se nas dimensões da organização do trabalho pedagógico (planejamento coletivo, discussões coletivas, planejamento de aula, produção de conhecimentos, projeto político pedagógico, etc.), e a nível de sala de aula. Nossa reflexão permeia o contexto da organização do trabalho pedagógico em torno da construção do projeto político-pedagógico apontando para metodologias como o planejamento coletivo do trabalho pedagógico - PCTP (Palafox, 1996), privilegiando a Produção de Conhecimento - PC (Taffarel, 1996) que busque o engendramento entre os pares dialéticos conteúdo-forma, objetivos-avaliação com vistas à real articulação teoria-prática.

No contexto, político econômico que nos encontramos torna-se fundamental que no campo da educação os coletivos de professores busquem trabalhar coletivamente e em unidade em torno das exigências colocadas à escola visando a construção coletiva de um reordenamento para o ensino, currículo e escola. Assim ressaltamos a importância na construção de vivências/experiências pedagógicas alternativas abrangendo uma coerência teórica, discutida a nível de construção política de coletivos de professores que encontram-se com os pés no chão da escola pública. *Coletivos com potencial transformativo, e que, buscam na prática cotidiana, a construção de uma sociedade/educação melhor, de qualidade para todos.*

É com tal posição política que tratamos de possibilidades concretas de produção de conhecimentos na perspectiva de construção do projeto de escolarização e/ou projeto político-pedagógico que perpassam por uma organização coletiva democrática, crítica, participativa e solidária .

Nesse rumo é que apontamos para a orientação de determinada pedagogia, fazendo-se necessário, *"dar conta da complexidade, globalidade, conflitividade, e especificidade (...)da prática social que é a educação"*. Nesta perspectiva, a totalidade da organização do trabalho pedagógico de forma ampla se dá na construção do projeto político pedagógico, como essencial, para legitimação da pedagogia revolucionária constituída na pedagogia crítico-superadora.

Portanto no sentido de superação e na busca de novas construções e produções de relações entre a teoria e a prática, inerentes a formulações de *propostas com potencial transformativo, ou mesmo com propósitos subversivos*, a respeito do planejamento, relação teoria e prática, produção de conhecimentos - que materialize-se em um projeto que supere formas de organização do trabalho pedagógica pautadas em pressupostos metodológicos tradicionais e conservadores.

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR - DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA SÉRIE: 5ª**

PRÁTICA SOCIAL	EIXO TEMÁTICO	METODOLOGIA	AValiação	AT. EXTRA CURRICULAR
<p><u>Esporte:</u> futsal, handebol.</p> <p><u>Ginástica:</u> capoeira.</p> <p><u>Dança:</u> regionais, de salão e de rua.</p> <p><u>Jogos:</u> jogos populares, jogos adaptados.</p>	<p><u>Gênero:</u> a mulher no futebol; meninos e meninas na arte de dançar;</p> <p><u>Classe:</u> o rap instrumento de denúncia social; a roda de capoeira e seus papéis sociais;</p> <p><u>Raça:</u> a discriminação racial sofrida pelo negro;</p> <p><u>Local:</u> técnicas corporais e limites biológicos; atividade física para portadores de deficiência física</p>	<p>aula expositiva</p> <p>levantamento bibliográfico</p> <p>produção de texto</p> <p>vivência prática</p> <p>discussão em grupo</p>	<p>levantamento de referencial bibliográfico</p> <p>produção de texto</p> <p>provas escritas</p> <p>reconstrução de regras</p> <p>dramatização</p> <p>coreografia</p> <p>apropriação de técnicas corporais</p>	<p>Corrida rústica (UNESPI)</p> <p>Carta sobre a problemática do trabalho infantil</p> <p>Concurso literário (Universidade do Esporte)</p> <p>Projeto expressão corporal na escola: "a dança como instrumento de conscientização"</p> <p>Torneio esportivo</p> <p>Núcleo de discussão sobre EF escolar</p>

O objetivo principal nesta proposta é organiza-la e implementa-la coletivamente. Todavia já de início senti enormes dificuldades em sistematizar um plano de ação conjunto com meus colegas da área de educação física. A prática comum no contexto escolar é que cada professor construa seu planejamento já que as turmas são distintas.

Tive que organizar a proposta individualmente e como era novo na escola achei importante ter um encontro prévio com os alunos que iria trabalhar durante o ano. Isso não foi possível pois a semana pedagógica é anterior ao início das aulas.

Estas são dificuldades concretas vividas no cotidiano escolar (retomo minhas interrogações: *Como poderia planejar uma proposta coletivamente? Como poderia dar uma aula crítica?*) e é preciso que as abordagens pedagógicas para educação física proponham intervenções a partir desta realidade.

Frente estas primeiras dificuldades tracei diretrizes que nortearam minha intervenção com os alunos:

- a) Promover dentro da disciplina de educação física a produção coletiva do conhecimento; b) Estimular que os alunos tornassem sujeitos do processo de construção do conhecimento; c) Discutir sobre categorias essenciais que sustentam o trabalho coletivo: da produção individual à cooperação, do individualismo à consciência coletiva, da submissão à liderança, da alienação ao pensamento crítico, do autoritarismo à democracia.

A escolha das práticas sociais/corporais que fazem parte da proposta curricular esclarece aos alunos que os elementos que constituem os conteúdos da educação física escolar não devem prender-se somente nas atividades esportivas, estas fazem parte de um conjunto de práticas sociais que foram historicamente construídas e que se configuram através da dança, dos jogos, da ginástica, das lutas e dos esportes.

Parto do entendimento de que a educação física é uma disciplina que trata na escola do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal. O estudo desse conhecimento visa apreender a "expressão corporal como linguagem" (SOARES et ali, 1992). A reflexão sobre esses conteúdos é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social.

## Os Princípios do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico e da Produção de Conhecimento

Torna-se necessário garantirmos a articulação de princípios centrais para a organização do trabalho pedagógico, que são o trabalho a unidade metodológica e auto-organização dos alunos, conforme nos coloca Freitas (1991), podem mudar substancialmente a atual forma da sala de aula e da escola.

Nossa análise assume o trabalho como central na resolução de problemas no âmbito da organização coletiva do trabalho pedagógico, a partir de metodologias referendadas no planejamento coletivo do trabalho pedagógico e produção de conhecimento, garantindo a reflexão da prática no campo do conflito, do confronto, apontando para unidade metodológica enquanto sistematização superando a não fragmentação e a presença do trabalho como princípio educativo para a articulação conteúdo/forma, teoria-prática no interior da escola capitalista.

A seguir refletiremos sobre o planejamento coletivo do trabalho pedagógico e a produção de conhecimento a partir das categorias da unidade metodológica, interdisciplinaridade, teoria de conhecimento, da realidade social como articuladoras da pedagogia crítico-superadora.

### A Questão da Unidade Metodológica...

Conforme já colocado na organização do trabalho pedagógico, o trabalho encontra-se presente como eixo central através do trabalho coletivo enquanto princípio para as relações estabelecidas no contexto escolar.

Porém para o maior sucesso da organização do trabalho coletivo, constatamos a partir da literatura estudada a necessidade de uma metodologia sistematizada, que privilegie a produção de conhecimento na construção de um projeto político-pedagógico.

Neste sentido destacamos o Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico - PCTP, que segundo Palafox (1997), acontece a partir de um plano (instrumento que orienta a ação), o qual estabelecendo-se enquanto "*instrumento de mediação comunicativa para construção coletiva da realidade, pela via da negociação científica e pedagógica*" (p. 02), pretende perceber problemas e dificuldades do processo de trabalho pedagógico.

Conforme o autor, a construção deste plano deve privilegiar a reflexão sobre nossas concepções de homem, sociedade e história. De acordo com essa reflexão são apresentados os problemas significativos, que orientarão a descrição de dificuldades/impecilhos, a definição de metas, as metodologias/estratégias de ação, isto embasado numa teoria que permite a interpretação e intervenção na realidade, a partir da práxis.

Consideramos relevante nossa contribuição no sentido de propormos a construção, de uma metodologia do planejamento coletivo do trabalho pedagógico pela via da contradição e do conflito, com base na realidade social - articulada/sistematizada no conceito de unidade metodológica a partir da produção de conhecimento.

Contudo, propomos a discussão, e resolução de problemas na unidade metodológica, através da produção de conhecimento significativos articulados à realidade social da escola pública, com vistas na organização metodológica do trabalho coletivo dos professores de acordo com uma unidade conteúdo/método.

Enquanto eixo de nossa discussão/reflexão buscamos uma síntese propositiva superadora, no âmbito da articulação da teoria/prática na construção/implementação do projeto político-pedagógico com referência na Pedagogia Crítico-Superadora.

A partir disso, trabalhamos com a produção de conhecimento e unidade metodológica enquanto categorias presentes no Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico - PCTP, para garantir a não fragmentação do conhecimento, e o trabalho como princípio educativo.

Neste contexto, faremos algumas considerações com relação a temática da Produção de conhecimento, enquanto articuladora da unidade metodológica na construção do projeto político-pedagógico.

Quanto a avaliação, escolher procedimentos que há sustentem como referência para a verificação crítica do trato dado aos conteúdos e sua coerência com o plano anual de ensino da disciplina curricular de educação física, bem como, possibilitar diagnosticar os avanços que os alunos obtiveram em suas ações, superando as finalidades e procedimentos conservadores de avaliação em educação física.

É importante deixar claro que a escola tem exigências quanto ao processo de avaliação que em muitos momentos se contrapõem as iniciativas críticas. O tempo pedagógico<sup>4</sup> fragmenta a possibilidade de uma avaliação diagnóstica e a quantificação do número de instrumentos avaliativos bem como de seus resultados instiga a uma prática mais técnica do que reflexiva do processo de ensino aprendizagem.

No tocante as atividades “*extra curriculares*”, hegemonicamente dentro da educação física, elas tem se configurado enquanto ações descontextualizadas da proposta curricular da disciplina. Basicamente se caracterizam por serem atividades esportivas.

É necessário reverter isso, tendo como princípio que todas as ações desencadeadas pela educação física dentro do contexto escolar devem respeitar uma curricularidade que pressupõe a organização da disciplina e servir como um campo de intervenção ampliado da proposta crítica elaborada.

É comum por parte da administração escolar o apoio institucional às equipes esportivas. A defesa desta postura é que o professor que treina equipes tem que ganhar campeonatos pois a escola fica conhecida e os alunos que jogam ficam felizes (e a maioria continua não jogando, mesmo que queira).

Ainda é essencial (mesmo que considerem repetitivo) contestar as formas de competição esportiva no contexto escolar que se sustentam pela exclusão dos menos habilidosos quando estes poderiam através do esporte socializarem-se; contestar a idéia de que só aquele que sobe no “podium” deve ser homenageado, que só o vencedor pode continuar existindo e que ao perdedor resta o consolo (não importando em que condições, justas ou injustas, um perde e outro ganha); contestar as discriminações existentes e que permeiam as práticas corporais como: “*Ah! Mulher não deve jogar futebol.*”; “*Chutou a bola errado tinha que ser preto...*”

Contrapor-se a esta lógica não é algo fácil que depende somente de um posicionamento político frente a administração escolar ou um discurso social articulado. Uma outra perspectiva de extensão escolar se dá nas ações concretas pois o espaço escolar é um campo de disputa com interesses distintos.

Cito a seguir algumas iniciativas de atividades que foram desenvolvidas fora das aulas curriculares de educação física mas que procuram estar articuladas a elas:

- a) *Carta sobre a Problemática do Trabalho Infantil*: Durante a Copa do Mundo foi veiculado nos meios de comunicação a denúncia sobre um dos patrocinadores oficiais da seleção brasileira por explorar o trabalho escravo e infantil na produção de seus produtos. Levei este fato para discutir com os alunos questões que norteiam a prática esportiva, estes sentiram necessidade de expressar sua indignação e fizeram sua crítica escrevendo uma carta ao capitão da seleção brasileira de futebol<sup>5</sup>.
- b) *Concurso Literário*: A Universidade do Esporte PR lançou um concurso literário de frases sobre o esporte, os alunos participaram com mais de noventa frases, das quais cinco representaram a escola a nível estadual esta atividade poderia ser algo muito comum não fosse o conteúdo político-social que estava presente nas frases que concorreram<sup>6</sup>.

<sup>4</sup>No tocante ao tempo pedagógico vivenciei outras dificuldades. O número excessivo de aulas (40 horas/aula) dificultava o processo de correção e acompanhamento diário das tarefas desenvolvidas pelos alunos.

<sup>5</sup>Esta carta foi publicada na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Jornal do Sindicato dos Professores do Paraná, e anais da Semana Acadêmica da UFPR.

<sup>6</sup>As frases classificadas para o concurso foram: “*O esporte é radical muda a vida do menino marginal.*”; “*A mulher a muito tempo saiu da cozinha até esta jogando uma bolinha.*”; “*O esporte incentiva pessoas deficientes acreditarem que são eficientes.*”; “*O esporte une as cores e as pessoas na luta contra o preconceito.*”; “*Esporte é lazer e cultura por causa do esporte hoje não estou na rua.*”

## Referências Bibliográficas

- BOTTOMORE, T. Dicionário do Pensamento Marxista. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 1989.
- CARVALHO, A. C. D. *A Produção de Conhecimento na Construção de um Projeto Político-Pedagógico Superador: A Organização do Trabalho dos Professores de Educação Física do CEPAE/UFMG (monografia)*. outubro de 1998
- ENGUITA, M. F. Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da Educação. Artes Médicas. Porto Alegre, 1993.
- FREITAS L.C. de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FREITAS, H. C. L. *O Trabalho como Princípio Articulador na Prática de Ensino e Nos Estágios*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- PALAFIX, G. H. M. *Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico*. NEPECC/UFU. Curso apresentado no X CONBRACE (20 À 25 de outubro) 1997 (Mimeo).
- TAFFAREL C. N. Z. *Reordenamento das Áreas de Conhecimento do Currículo de Formação de Profissionais de Educação Física & Esporte: A Questão dos Eixos Curriculares – Uma Proposição como Contribuição ao Debate*. Apresentado preliminarmente, ao público, no XVII ENEEF- Cuiabá-MT 1996 (Mimeo)
- \_\_\_\_\_. *Formação Profissional Inicial e Continuada e Produção de Conhecimentos Científicos na área de Educação Física & Esporte no Nordeste do Brasil: Um Estudo a partir da UFPE*. (Mimeo)
- \_\_\_\_\_. *Na luta para vencer – Saudação aos estudantes de Educação Física, ENEEF/97*. Belém-PA (Mimeo)
- VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*; Tradução de Luiz F. Cardoso. 2ª ed. RJ, Paz e Terra, 1977.
- VEIGA, I. P. (Org.) *Projeto Político Pedagógico na Escola. Uma construção Possível* 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

GTT: EF/Esporte e Escola

Ana Carla Dias Carvalho

End: Rua Antônio Horácio Pereira, 1100 – Ipanema

CEP: 75 750 000, Catalão – GO

---

## UMA PROPOSTA POLÍTICO/PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA: DIFICULDADES, LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA INTERVENÇÃO CRÍTICA

*Rodrigo Graboski Fratti*

Graduado em Educação Física UFPR - Mestrando em Educação UFU - MG

---

*RESUMO: Neste trabalho apresenta-se e discute-se uma proposta político/pedagógica que foi elaborada e implementada no ano de 1998 através da educação física enquanto componente curricular em turmas de 5ª série no Colégio Estadual Leocádia Braga Ramos município de Pinhais PR.. Procura-se discutir os limites e possibilidades de elaboração e implementação de propostas críticas para a educação física nas condições reais de um ambiente escolar carregado de conflitos e interesses distintos. Finalizando afirma-se que os estudos de uma teoria crítica para a educação física passam necessariamente pelo olhar atencioso da complexidade das práticas sociais no cotidiano escolar.*

---

### Introdução

O contexto histórico-político-social que presenciamos, nos remete ao entendimento que a sociedade capitalista está em profundas mudanças, mas estas, não alteram o modelo econômico que a sustenta, é como se o *Dragão após inúmeras baforadas precisasse tomar um pouco d'água e logo retomar sua força*.

No Brasil, especificamente com relação a educação, são várias as medidas que estão sendo implementadas buscando reorganizá-la e com isso ampliar o campo de intervenção do projeto Neo-Liberal. A LDB, os PCN's, as Diretrizes Curriculares para a educação universitária, entre outras políticas do atual governo brasileiro, legitimam este espírito de mudança, porém em suas gêneses sustentam o atual modelo de sociedade em que vivemos.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados. Coleção polêmicas do nosso tempo; v.40, 1992.

SILVA (org.), Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis RJ: Vozes 1995.

SOARES et ali, Carmem. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez. Coleção Magistério de 2º grau. Série formação do professor, 1992.

VALENTE, Ana L. E. F. *Para além do multiculturalismo: a educação intercultural na Europa*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais v.79, n.191, (jan. 1999). Brasília: O Instituto, 1999.

End. do autor: R. Gal. Osório, 27, ap. T02, Centro, Uberlândia MG

ou Rua João Gomes 270 ap. 32 K Novo Mundo CEP 81020-030 Curitiba Pr

tel. (041)2483428

E-mail: mestreduca1@ufu.br

---

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR... ? ...ISSO É HISTÓRIA! UMA REFLEXÃO ACERCA DO SABER E DO FAZER\***

Marcílio Souza Júnior\*\*  
(Mestre em Educação - UFPE)

---

*Resumo: Diversos elementos de conflitos e confrontos são evidenciados na realidade educacional escolar, seja na organização geral da escola, seja na prática pedagógica das salas de aula. A Educação Física, compreendida como componente curricular desta escola, não foge a esta questão. No seio de uma polêmica discussão entre o saber e o fazer, a Educação Física, sendo considerada como "atividade", é relegada a "algo sem importância" no conjunto das disciplinas curriculares, restando-lhe o papel de mera executora de tarefas, principalmente no que se refere ao tratamento de seus conteúdos de ensino. Foi neste ponto, refletindo / investigando em estudos acerca da história do currículo, das disciplinas curriculares e especificamente da Educação Física, que realizamos uma pesquisa bibliográfica / documental, fazendo uso da análise de conteúdo e um trabalho de campo, caracterizando-se como um estudo de caso de tipo etnográfico, em que apreendemos que o desafio pedagógico colocado para a Educação Física é o reconhecimento de que seus conteúdos de ensino devem ir para além da dicotomia entre o saber e o fazer, superando o fazer pelo fazer, ou seja, ultrapassar uma conotação de que seus conteúdos escolares se constituem num mero "fazer prático destituído de uma reflexão teórica" e assumir a responsabilidade de oferecer aos alunos o exercício da sistematização e da compreensão do conhecimento - um fazer crítico-reflexivo.*

---

### **Definindo e delineando a Educação Física na escola**

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.

Definimos nosso objeto de estudo, tendo como intenção compreender a Educação Física na atual realidade escolar. Evidenciamos que a Educação Física, 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. Ainda neste momento, delineamos o percurso metodológico que trilhamos para investigar o problema de pesquisa, a qual terminou por caracterizar-se como uma pesquisa bibliográfica/

---

\* Este texto é síntese da dissertação de Mestrado elaborada sob orientação da Profª. Dr.ª Celi Nelza Zulke Taffarel/Mestrado em Educação - UFPE e defendida no dia 31/03/99.

\*\* Professor de Prática de Ensino da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade de Pernambuco (UPE); Membro do Centro de Estudos em Educação Física e Esportes da ESEF-UPE.

Esta mesma disciplina estimulava uma perspectiva de intervenção pedagógica fundamentada em referenciais críticos da educação física (os mesmos que tive acesso nas discussões dos eventos organizados pelo movimento estudantil) pude então, organizar algumas experiências com a capoeira, o GRD, a dança relacionando-os com temas ligados a raça e gênero.

## *2. Organização Curricular e Educação Física: em busca da construção de uma proposta crítica de ensino – dificuldades, limites e possibilidades*

O Colégio Estadual Leocádia Braga Ramos está localizado na zona urbana da periferia da grande Curitiba, mais especificamente, no município de Pinhais. A comunidade que constitui o bairro e a escola é empobrecida e convive diariamente com as dificuldades sociais que grande parte da população brasileira enfrenta (desemprego, violência, fome, falta de saneamento básico, saúde e educação de qualidade).

O município de Pinhais tem sua vida econômica atrelada à capital do estado do Paraná onde sua população hegemonicamente trabalha. O poder local é constituído por uma aliança de partidos de centro e de direita que historicamente vem dando direção política ao município. A câmara municipal tem hoje apenas um vereador ligado a um partido de esquerda (PT) com isso, institucionalmente, a luta pelos interesses da classe trabalhadora fica extremamente desigual.

Estar organicamente vinculado a este contexto social não é ocasional. A opção de trabalhar com as classes populares vem do compromisso político que assumi desde a formação na graduação e no movimento estudantil. Não basta estar junto às classes populares assistindo seus problemas, é preciso pensar “como, com e sobre elas” afim de que se possa desprender de um olhar descontextualizado e fragmentado que impede a superação da ordem social em que homens e mulheres estão inseridos.

Foi mergulhado no cotidiano da escola pública que pude enriquecer minha compreensão do que venha ser a contribuição que a educação física pode, dentro de suas limitações, dar ao processo de formação crítica no contexto escolar.

Elaborando projetos e planejando ações dentro da disciplina de educação física; tendo contato com professores desta e de outras áreas de conhecimento; me envolvendo com alunos e alunas de diferentes níveis de escolaridade, idades, crenças religiosas e raças; conhecendo a estrutura política e administrativa do Estado, sindicato e escolas; vivenciando a implementação das políticas públicas para a educação, etc.; percebi que a complexidade desta realidade vai além dos princípios e procedimentos metodológicos que as pedagogias críticas para a educação física apontam.

Tornar possível uma intervenção crítica através da educação física exigiram-me estratégias que nem sempre consegui localizar teoricamente.

Esta afirmação nada tem haver com uma prática desprovida de reflexão teórica, o que aconteceu é que, ao deparar-me com uma escola fragmentada, individualizada, com fortes práticas conservadoras veio-me alguns questionamentos que são comuns, inclusive, aos dos meus colegas que lá trabalham: Como poderia realizar um planejamento coletivo? Como daria uma aula crítica? Se para alguns estas são somente questões conceituais que podem ser respondidas num debate acadêmico ou numa leitura de uma obra qualquer, para nós que vivemos o cotidiano da escola e sua complexidade, isso não basta.

Para que não caia no discurso determinista que critiquei no início do texto, procurarei discutir como foi o processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica que norteou minha intervenção no contexto escolar através da educação física apresentando no decorrer do trabalho as dificuldades de implementação.

Segue um quadro que explicita em linhas gerais a organização curricular da disciplina educação física proposta para turmas de 5ª série do ensino fundamental do Colégio Estadual Leocádia Braga Ramos.

No estudo da História das Disciplinas Curriculares<sup>4</sup>, encontramos uma variedade ampla de critérios e requisitos que vêm sendo levados em consideração para selecionar os conteúdos escolares, sendo alguns deles: ter legitimidade social, possuir relação direta com o objetivo a alcançar, atender às necessidades da população a ser educada (incluindo características etárias), proporcionar a organização de exercitações eficientes, estabelecer motivação e incitação para seu estudo, manter aproximação com a tradição cultural consagrada ou com as ciências de referência, situar-se como importante para o presente, atentar para as condições materiais de seu ensino. É importante ressaltarmos que tais critérios encontrados, provavelmente, não vêm sendo os únicos considerados para selecionar os conteúdos de ensino e, ainda, que estes não aparecem em sua totalidade ao longo da história da educação escolar, ou seja, em alguns momentos aparecem uns e desaparecem outros, em outros momentos uns têm maior peso que outros. É importante também frisarmos que tal processo de seleção se constitui um processo contínuo de elaboração e que, muitas vezes, esbarra com um grande caráter de arbitrariedade diante do que deve ser privilegiado e do que deve ser desprestigiado no ensino escolar.

### **Apontamentos históricos acerca do saber e do fazer: a Educação Física como atividade?**

Na História da Educação e na História da própria Educação Física, vimos que, tanto em âmbito geral como no Brasil, a Educação Física vem assumindo atribuições que, de maneiras diferentes, a caracterizam como o componente curricular responsável pela educação das questões afetas ao corpo. Tais atribuições assumem um sentido polêmico quando reconhecemos que este entendimento de Educação Física a exime de uma educação dita intelectual, ou seja, a Educação Física assume a função de desenvolver e aprimorar o físico, seja em caráter mais antigo de preparação para a guerra, seja num sentido mais moderno de aquisição de aptidões atléticas, sem que para esta seja necessária a reflexão acerca de um *corpo*<sup>5</sup> de conhecimentos.

Esta compreensão terminou por reconhecer a Educação Física como atividade curricular. Sua caracterização enquanto atividade lhe atribui um entendimento de uma ação prática isolada de uma ação teórica. No entanto, procuramos nos aproximar de uma outra concepção de atividade, conseqüentemente de teoria e de prática.

Foi nos escritos de Vázquez (1977) que pudemos refletir acerca do termo atividade. Esta referência nos trouxe uma grande contribuição para refletirmos sobre termos e conceitos que giram em torno da dicotomia entre saber e fazer, entre pensamento e ação, entre teoria e prática, levando-nos à necessidade de ampliar a compreensão de prática enquanto uma ação estritamente utilitária e imediata. Outra necessidade se estabeleceu: a de superação de um sentido pejorativo atribuído ao termo prática significando uma atividade indigna dos homens livres. E por fim Vázquez traz-nos referenciais para procurarmos a unidade entre teoria e prática.

Independente do termo (atividade, prática etc.) utilizado para definir – despojar seria mais apropriado – uma ação humana como algo atribuído a uma atitude impensada, irrefletida, o que não podemos perder de vista é que a atividade humana, com poucas exceções, é uma atividade consciente, portanto não cabível de ser compreendida como um fazer sem saber, um agir sem pensar.

A partir de então devemos compreender, construir e reivindicar uma Educação Física não a simples reboque de instituições externas a ela, mas sim num movimento de contradição e resistência para constituir-se um componente curricular de igual peso e importância aos demais componentes, podendo assim vir a contribuir com a formação educacional do homem.

<sup>4</sup> “As pesquisas nessa área estão voltadas para a análise da emergência e da evolução das mudanças no conteúdo e no método de ensino das diferentes disciplinas escolares, buscando explicar seus determinantes. Esses estudos permitem identificar as condições que propiciam a inclusão de determinados conteúdos no currículo e a evolução que esses conteúdos vêm sofrendo ao longo do tempo, possibilitando algumas das mudanças e transformações ocorridas nos currículos” (Santos e Oliveira, 1998, p. 15).

<sup>5</sup> O termo corpo se apresenta em destaque para chamarmos a atenção de um duplo sentido. Tanto significando um conjunto, um grupo, no sentido de porção, como para levantar nossa discordância com a separação/dicotomia entre corpo e espírito, conhecimento e execução, pensamento e ação, teoria e prática, saber e fazer. Pois o conhecimento humano é fruto de uma existência humana, portanto resultado de uma produção cultural, social e histórica, que, pelo menos por enquanto, não acontece para além de nossa, mesmo que momentânea, existência corporal.



Busco contextualizar as práticas sociais dentro de eixos temáticos (gênero, raça, classe e local) que sustentam as discussões das aulas. Esta foi uma proposta apreendida da disciplina de prática de ensino da Universidade Federal do Paraná, no entanto, os subtemas de cada eixo (ver quadro) são elaborados por mim.

Aprofundando sobre estes temas afirmo que as discussões passam longe da tentativa de harmonizar as diferenças culturais. Trazer para discussão conteúdos como raça, gênero e classe social, pedagogizando-os dentro de uma disciplina escolar, é essencial se queremos avançar no entendimento das relações humanas e suas diferenças históricas, sociais e culturais. No entanto estas diferenças precisam ser compreendidas criticamente pelo conflito que as originam.

Esta intervenção proposta para a disciplina de educação física tem por iniciativa afirmar os interesses de classe social aos quais os alunos pertencem, *“a ação específica da escola contribui diretamente para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante.”* (GRIGNON, 1995). Para contrapor-se a esta posição é necessário *“um meio material e prático de nos comunicar com os grupos e movimentos sociais subordinados e ajudar a fortalecê-los.”* (MCROBBIE, 1995)

As discussões acadêmicas frente uma proposta de intervenção crítica no âmbito da educação física que possibilite a articulação com o multiculturalismo<sup>3</sup>, sem que estas estejam afastadas de questões políticas e históricas que permeiam a luta de classes, torna-se necessária. *“Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou refletir sobre formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas.”* (SANTOMÉ, 1995)

Para que seja possível trabalhar estes conteúdos e seus eixos temáticos de forma que os alunos compreendam suas dimensões práticas e teóricas relacionadas, os encontros devem ser organizados metodologicamente de forma que permitam refletir sobre as contradições postas nas aulas.

A ausência de uma prática coletiva na elaboração de um plano de ação conjunto para utilizar o espaço pedagógico das quadras e pátios (às vezes tinham duas ou três turmas tendo aulas no mesmo local) em vários momentos inviabilizou aquilo que se tinha proposto à turma como procedimento metodológico para a aula.

- a) *Aula Expositiva*: realizadas na sala de aula e tem como objetivo apresentar o conteúdo, forma de trabalho e avaliação além de ser um espaço de socialização do saber escolar acumulado;
- b) *Levantamento Bibliográfico*: recortes de jornais e revistas sobre os eixos temáticos afim de subsidiar a discussão com e pelos os alunos;
- c) *Produção de texto*: produzidos individualmente e coletivamente possibilitando que o aluno discuta com seu colegas e sistematize problematizações levantadas nas leituras;
- d) *Vivência Prática*: buscam a relação indivíduo e coletivo sem negar uma ou outra dimensão. Procura-se fazer com que o alunos através das vivências práticas explorassem ao máximo a expressão corporal como linguagem social. No momento em que apreendem as técnicas exigidas para execução/construção das coreografias por exemplo, os alunos são provocados a superar as dificuldades individuais através da cooperação daqueles que têm maior habilidade, os quais são valorizados não por serem mais “hábeis”, e sim, por saberem socializar com os outros o conhecimento que dominam. Técnica é conhecimento e no tocante à educação física é necessário que os alunos se apropriem desta instrumentalização. Todas as atividades devem buscar respeitar os limites histórico/culturais e biológicos dos alunos que assimilam as técnicas corporais de diferentes formas.
- e) *Discussão em grupo*: aprofundar a discussão de algum subtema ou mesmo solucionar algum problema referente aos conflitos originários da prática pedagógica, discutindo e buscando a reelaboração de estratégias que possibilitassem dar conta dos conflitos gerados na prática dos conteúdos.

<sup>3</sup> McLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico; prefácio Paulo Freire; apresentação Moacir Gadotti; tradução Bebel Orofino Schaefer. - São Paulo: Cortez, 1997.

Os conteúdos de ensino são frutos de uma seleção realizada fora da realidade escolar, mesmo estando voltada para ela. No caso estudado, o professor demonstra reconhecer que os conteúdos trabalhados em aula advêm de um conhecimento denominado Cultura Corporal, portanto uma produção humana. Este reconhecimento se dá por meio da utilização de propostas curriculares de cunho governamental, cuja orientação indica tal área do conhecimento.

Esta compreensão traz o professor para um grupo que entende que o saber escolar é algo fruto de um conhecimento universal e legítimo, pois, apesar de os conteúdos advirem de orientações curriculares, sendo estas voltadas para a escola, o professor acredita que existem estudiosos que pensaram tais propostas com base em conhecimentos universais que devem ser transmitidos a todos.

O professor, por exemplo, diz que os conteúdos nas aulas de Educação Física são importantes para se saber a razão de se fazer atividade física, identificando os motivos do sedentarismo atual, ou ainda de se vivenciarem os conteúdos, no caso os jogos, para não se esquecer a infância.

Contudo, para tornar os conteúdos assimiláveis, pois é o que afirma a literatura, para este grupo em que o professor se enquadra, deveria haver um planejamento rigoroso e até prescritivo das aulas. Porém não foi exatamente isso que evidenciamos. O planejamento, quando existe explicitamente escrito ou até mesmo quando é demonstrado nos primeiros minutos das aulas, não traz uma organização mais sistemática dos conteúdos, pois em vários momentos não são evidenciados conteúdos/jogos que haviam sido previstos.

O fato de não cumprir o conteúdo previsto não é um problema em si; o grande problema está em ceder o não cumprimento da programação diante dos interesses pessoais dos alunos, especificamente de um ou outro aluno.

Este tipo de constatação vai de encontro, no âmbito da História do Currículo, aos critérios utilizados para selecionar os conteúdos. Ao invés de cumprir sua inicial aproximação com a responsabilidade de transmitir o conhecimento universal, a tradição cultural consagrada, o professor apresenta uma aleatoriedade para escolher os conteúdos, apesar de estes serem frutos, em primeira instância, de consultas às propostas curriculares.

Esta situação indicaria um avanço, se tais conteúdos aparecessem em caráter de extrapolação e contextualização dos assuntos delimitados para as aulas. Porém o que acontece é uma substituição, gerando um esquecimento do que havia sido programado, ou ainda é uma forma de afirmar que trabalha algo importante para os alunos, tornando-se o próprio conteúdo da aula.

Por fim, destacamos pontos que dizem respeito diretamente a elementos que remetem a uma compreensão de Educação Física como componente curricular capaz de proporcionar a aquisição de aptidão física.

Um primeiro ponto a destacar é a não participação dos alunos na aula de Educação Física por não estarem com roupa apropriada para a prática de exercícios corporais – o “short”. O aluno, às vezes, sequer desce da sala, ou, quando desce, fica encostado na mureta que cerca a quadra; ou ainda, quando o professor está de bom humor (precisando de uma ajuda), convida-o a participar da aula segurando materiais ou demarcando áreas.

Um segundo ponto a destacar é a relação de separação/divisão entre meninos e meninas, por terem aptidões e disposições físicas diferentes. O professor, quando organiza os grupos para realizar as atividades, orienta para que formem, como ele mesmo diz, um grupo masculino e outro feminino. Quando o grupo feminino é menor, ele recomenda (diz) a complementação com alguns meninos para reforçar. Numa atividade de pega, indica um menino para ser o pegador, afirmando que é melhor, já que os meninos são mais velozes (correm mais). Em aula que se caracteriza como premiação por uma boa conduta ou ainda como trégua das aulas desgastantes fisicamente, afirma que os meninos podem jogar futebol e as meninas, queimado.

Os indicadores apresentados nos permitem reconhecer que nas aulas de Educação Física que se aproximam deste primeiro pólo, predominam as manifestações verbais do professor que incidem no sistema de valores dos alunos, em detrimento do trato com conhecimentos e conteúdos específicos que poderiam viabilizar a ampliação da compreensão da realidade social complexa e contraditória acerca da cultura corporal.

c) *Projeto Expressão Corporal na Escola "a dança como instrumento de conscientização"*: A partir do segundo semestre todas as terças e quintas no horário contrário às aulas, os alunos (+ - 40 alunos) participaram deste projeto que trazia para discussão temas como fome, violência, miséria e preconceito no cotidiano das classes populares. Estes temas fundamentaram a construção de coreografias, painéis e músicas que se constituíram numa apresentação<sup>7</sup>.

### 3. Possíveis Conclusões

As perspectivas de intervenção político/pedagógica críticas para a educação física, fundamentadas em referenciais do marxismo, devem superar as abordagens pedagógicas que supõem isoladamente dar conta de toda complexidade da realidade escolar.

Para avançar nos estudos referente a teoria crítica da educação física é necessário analisar como esta se materializa no contexto escolar, como os professores estão tendo acesso à teoria; como estes professores interpretam as propostas críticas de educação física; qual o tempo de consolidação de uma teoria crítica nas práticas sociais dentro da escola; etc.

Há um coletivo de intelectuais/professores/acadêmicos que são os precursores e que vem construindo esta área de conhecimento e que tiveram e têm na escola a gênese de suas práticas e seu espaço de intervenção.

A auto-organização e o engajamento político dos professores de educação física no sindicato e partidos políticos é essencial para que haja a legitimação e interferência de suas propostas na construção de uma nova ordem social. É necessário que se estabeleça o diálogo, não do conflito infundado e medíocre, mas sim, do conflito mais politizado, crítico e consciente. Os sindicatos precisam ter atividades políticas, sociais, culturais e pedagógicas que provoquem a reflexão crítica dentro do contexto escolar, pois opinar, discutir e intervir na solução das problemáticas que a educação brasileira vem enfrentando é condição primeira para transformá-la.

Portanto é colocado um grande desafio frente aos caminhos que a educação física deve tomar no contexto histórico atual, todavia, grandes desafios são enfrentados, dialeticamente, sem negar os pequenos desafios do cotidiano escolar.

Coube-me fazer além da crítica (sempre devo fazê-la), apresentar as proposições (ainda que tímidas).

### Referências Bibliográficas

- BORGES, Cecília M. F. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas, SP: Papyrus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico, 1998.
- BRACHT, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992. 122 p.
- CARLAN, Paulo. *A produção do conhecimento na educação física brasileira e suas propostas de intervenção na educação física escolar*. Florianópolis: Resumo dissertação de mestrado apresentada na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v.18, nº02, janeiro/1997.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática. Série Fundamentos, 6ª ed., 1995.
- HOBSBAWM, Eric. *A contribuição de Karl Marx para a historiografia*. In: Blackburn, Robin (org.). *Ideologia da ciência social: ensaios críticos sobre a teoria social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982
- McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*; prefácio Paulo Freire; apresentação Moacir Gadotti; tradução Bebel Orofino Schaefer. - São Paulo: Cortez, 1997.
- PALAFIX, Gabriel H. M. *As tendências da educação física e sua relação com as categorias idealistas e materialistas da história*. Sergipe, PB: *Texto publicado na Revista Motrivivência*, ano VI, nº4, junho/1993.

<sup>7</sup> Foram quatro apresentações: duas na própria escola para toda comunidade escolar e, outras duas, na Universidade Federal do Paraná (disciplina de dança aplicada à EF escolar e no Projeto do Centro Acadêmico de Educação Física intitulado PRÁXIS).

A diferença de entendimento acerca da Educação Física transforma os elementos que inclusive se apresentam em comum entre os pólos reconhecidos. Algumas habilidades técnicas de ensino, como o comando, o controle do jogo - arbitragem, a preocupação com a organização dos alunos - tudo isso se estabelece em caráter funcional ao invés de disciplinar.

O professor procura não fazer uso de artifícios de convencimento poucos pedagógicos. Ele estabelece rotinas pedagógicas. Rotinas não no sentido de mesmice e, sim, de estratégias que possibilitem aos alunos começarem a compreender sua funcionalidade. O professor dá as primeiras orientações sobre a estrutura da aula ainda na sala (assunto, tarefas, estratégias). Depois, dá novas orientações, geralmente em caráter organizacional (divisão de grupos, momentos da aula, lembra disciplina funcional, responsabilidades), faz vivências (preferindo chamar experimentações) dos jogos, interrompe sempre que necessário e possível.

Neste pólo encontramos indicadores de superação do que vem sendo atribuído como função central da Educação Física na escola: desenvolver aptidões físicas e atléticas. No que se refere à diferenciação entre meninos e meninas, o professor procura fazer uso de procedimentos para superar tal separação. Inicialmente, sempre mostrando que as experimentações corporais das atividades, das brincadeiras, dos jogos é mais uma forma de aprender, portanto não interessa “quem é forte, quem é fraco, quem é bom de bola, quem não é” etc., o que importa é aprender o assunto da aula, inclusive podendo fazê-lo, praticá-lo, vivenciá-lo.

Por último, fica evidente que a aptidão física pode estar presente nas aulas, mas não como padrão de referência para organizá-las ou mesmo como aquisições imprescindíveis ou até possíveis para os alunos.

Para encerrarmos essas considerações finais, faremos algumas indagações que se mostram muito mais como desafios do que como constatações advindas do cotidiano escolar. Porém os desafios, que aqui chamamos de pedagógicos, constituem-se como possibilidades advindas de uma realidade educacional contraditória e de contribuições teóricas que nos permitiram reconhecer que os conteúdos de ensino da Educação Física devem ir para além da dicotomia entre o saber e o fazer.

Procurando superar uma Educação Física que vem se caracterizando, ao longo da história, como um mero “fazer prático destituído de uma reflexão teórica”, devemos assumir a responsabilidade de oferecer aos alunos o exercício da sistematização e da compreensão acerca de um corpo de conhecimentos específicos diante da organização curricular.

Os conteúdos de ensino da Educação Física escolar não devem mais permanecer a reboque dos princípios e códigos de outras instituições, mas, sim ser sistematizados diante de suas peculiaridades – o saber advindo de uma cultura corporal, estabelecendo coerência com a função escola. A seleção, a organização e a sistematização de seus conteúdos devem favorecer ao aluno o acesso a uma dimensão da cultura humana de forma mais reflexiva e elaborada, inclusive a partir de sua experimentação corporal.

Poderíamos reclamar por um reconhecimento da Educação Física como uma disciplina escolar, até porque vimos que, em sua origem, tal termo estava associado ao entendimento de ginástica (exercício), é certo que sob o adjetivo de intelectual, mas como as dimensões referentes aos exercícios e às ginásticas sempre foram comuns à Educação Física, assim reivindicaríamos tal “título de nobreza”. No entanto, não é esta nossa posição e nossa defesa.

Acreditamos que o percurso é exatamente o contrário. Primamos pela construção de uma realidade educacional escolar em que todos os componentes curriculares venham a se caracterizar como uma atividade, mas não num sentido pejorativo, restrito e mecânico e, sim, entendendo a atividade educacional, portanto humana, como algo produtivo, consciente, com finalidade, reflexivo. Neste entendimento, o saber e o fazer constituem-se como um par dialético.

A Educação Física é um componente curricular... ? Sim ! A história vem mostrando que sim... É imprescindível que superemos o *status* de marginalidade assumido/dedicado à Educação Física no interior do currículo escolar e entremos numa fase de um reconhecimento de componente curricular importante para o processo de formação humana. É importante que, juntos, transformemos tal possibilidade em realidade e possamos, assim, escrever um novo capítulo da História.

documental, fazendo uso da análise de conteúdo e de um trabalho de campo, realizado numa escola pública estadual de Pernambuco, caracterizando-se como um estudo de caso de tipo etnográfico. 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.

## **A Educação Física como componente curricular...? ...isso é História!**

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.

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.

No estudo da História do Currículo<sup>1</sup> analisamos aspectos referentes ao processo de estruturação/ transformação do saber escolar e evidenciamos que num primeiro grupo o saber escolar é considerado algo naturalmente selecionado, originário de uma tradição que hoje chamaríamos de enciclopédica (conhecimento considerado universalmente válido e legítimo), necessitando ser apresentado de forma seqüenciada para assim propiciar o aprendizado; num outro agrupamento de sínteses sobre a caracterização do saber escolar, condensamos estudos/compreensões que o entendem como resultado da conversão de uma tradição cultural em cultura escolar, reinventando uma tradição. Tal concepção não se desvincula da anterior, pois o conhecimento escolar é resultado de uma transformação dos saberes que são aceitos como legítimos, memoráveis. Todavia, esses saberes, selecionados no seio da cultura extra-escolar, sofrem modificações, com o objetivo de garantir às novas gerações o acesso a conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores etc. Assim, o saber escolar é algo da cultura, mas não a cultura propriamente dita, pois, além de já ser uma seleção, é uma reorganização que busca torná-lo assimilável pelos alunos; e por último, partindo da idéia de que o conhecimento escolar não é resultado apenas de um currículo que está escrito e, sim, do confronto com um currículo real<sup>2</sup> e um currículo oculto<sup>3</sup>, estabelece-se o entendimento de que as negociações em torno dos conteúdos de ensino não se dão de forma pacífica, linear ou por consenso. O currículo não é algo aparentemente fixo, ele é um artefato social e histórico, que se estrutura numa trajetória de descontinuidades e rupturas. A seleção e a organização dos conteúdos escolares que os alunos precisam aprender, não acontecem com fundamentos de uma lógica imparcial, neutra e desinteressada e, sim, são resultado de conflitos e confrontos entre tradições e concepções sociais e pedagógicas diferentes.

<sup>1</sup> “A história do currículo volta-se para o estudo das forças sociais e políticas que, aberta ou implicitamente, se relacionam com a definição do conhecimento escolar. (...) Por um lado, como parte da cultura, o currículo expressa os aspectos ou as dimensões dessa cultura valorizados em determinada época e sociedade. Por outro lado, os estudos têm mostrado que as análises no campo do currículo não são simples, porque os currículos não representam posições consensuais sobre a utilidade ou o valor de determinados conhecimentos. O currículo é a expressão de forças e de interesses conflitantes na sociedade, e a história do currículo busca compreender o que torna possível a inclusão e a exclusão de certas formas de conhecimento nos diferentes cursos oferecidos pelas instituições educacionais” (Santos e Oliveira, 1998, p. 14-15).

<sup>2</sup> Currículo real é utilizado por estudiosos da área da Sociologia do Currículo para indicar uma diferença entre o que é pensado pedagogicamente e o que é efetivado no interior das salas de aula, pois o que é tratado pelo professor e o que é aprendido pelo aluno não é realmente o que está escrito no currículo formal.

<sup>3</sup> A noção de currículo oculto refere-se aos elementos (conhecimentos e ações) que fogem ao controle institucional (social). Currículo oculto, ou programa latente, como também é chamado por estudiosos da área, constitui os saberes, os conteúdos, as competências, as atribuições, os papéis, os valores que são também veiculados na escola sem que apareçam explicitamente nos currículos escritos e oficiais.

Neste sentido, o saber disponível de um campo problemático compreende um conjunto de conhecimentos intencionalmente sistematizados e compreensões práticas previamente elaboradas. Presume-se, assim, que o conhecimento do professorado de educação física (PEFI) arranca dentro dos limites configurados pelo conhecimento escolar e segue desenvolvendo-se dentro dos limites históricos e paradigmáticos da sua cultura docente e da cultura escolar.

Segundo Shulman (1989), o conhecimento se expande motivado pelas perguntas que os estudantes fazem a si mesmos. Entendê-las é o traço que define os diferentes enfoques conhecidos de um problema, a forma de buscar suas respostas, e identificar as comunidades de investigadores que compartilham as concepções, métodos e suas formas de exposição. Logo quando alguém é iniciado numa prática docente passa a compartilhar as tradições de uma comunidade docente, um conjunto de significados e de compreensões, além de interrogações comuns. Para Schön (1992), nesse caso, o iniciante aprende a linguagem, o sistema de valores, o repertório de exemplos e os padrões de conhecimento em ação. Assim, acessar a uma carreira docente significa compartilhar um conjunto de conhecimentos que identificam cada coletivo no conjunto de ocupações docentes e no meio social.

Revisando a literatura relativa ao estudo do conhecimento do professorado em seus mais diversos âmbitos, observa-se que:

- a) os programas de investigação do conhecimento do professorado costumam vincular-se, de acordo com Shulman (1989) e Calderhead (1988), ao estudo do pensamento do professorado;
- b) este conhecimento se caracteriza por um âmbito geral, representado pelas questões onde se contextualiza o ensino e um nível mais específico em torno à especificidade da matéria de ensino (quadros n.º 1 e n.º 2);
- c) seguindo os estudos de Carrero da Costa (1994), Vicente Rodríguez (1992) e Martínez Bonafé (1989), observa-se que as investigações geralmente sustentam seu marco teórico na classificação de Lee S. Shulman e na de Freema Elbaz.

#### QUADRO N.º 1 - CATEGORIAS DE CONHECIMENTO DE SHULMAN<sup>2</sup>

Conhecimento geral: conhecimento desejável para todo o docente, independente da disciplina ou especialização.	Conhecimento pedagógico geral
	Conhecimento sobre os alunos
	Conhecimento do contexto educativo
	Conhecimento das finalidades, objetivos e valores educativos
Conhecimento específico: conhecimento relativo à especialidade da disciplina no contexto escolar.	Conhecimento do conteúdo
	Conhecimento do currículo
	Conhecimento pedagógico do conteúdo
Outros conhecimentos: outros conteúdos que podem ajudar no trabalho docente.	Conhecimento de outros conteúdos

Shulman (1989) destaca que o traço comum nas investigações sobre o conhecimento do professorado e o critério básico para a qualidade do professor é a competência na matéria que ensina.

O estudo de Martínez Bonafé (1989) conecta o trabalho de Elbaz com a perspectiva marxista da atividade. Para ele, os professores organizam o conhecimento orientados pela sua atividade prática. Define o conhecimento do professorado como algo prático que se constitui por hábitos, rotinas, as técnicas e habilidades particulares, os procedimentos, costumes e opiniões sobre o que pode e não pode ser feito em cada momento, sobre o que se deve ou não fazer no ensino.

<sup>2</sup> Quadro adaptado dos trabalhos Shulman (1989), Carrero da Costa (1994) e Vicente Rodríguez (1992).

## Considerações finais

Nossas considerações finais não se caracterizam como o momento de apresentar as conclusões, os resultados das investigações, como aparecem em algumas pesquisas, pois acreditamos que durante todo o trabalho apresentamos dados conclusivos sobre nosso objeto de estudo. Neste momento, sem a menor intenção de considerar o trabalho acabado, trazemos algumas reflexões, procurando tratar e analisar algumas arestas deixadas em aberto durante o estudo.

O finalmente se estabelece diante das necessidades de encerrar, melhor dizendo, de dar por encerrado o estudo, mesmo que temporariamente, pois o tempo agora é de finalizar. O que estamos mostrando, a partir de então, é o que conseguimos elaborar diante do contexto investigativo e de nossa capacidade de reflexão teórica. Nosso foco concentrará esforços em estabelecer uma confrontação analítica entre os dados coletados no cotidiano escolar e os dados pesquisados na literatura.

Constatamos que, no que se refere à seleção, à organização e à sistematização dos conteúdos de ensino, a prática pedagógica dos professores de Educação Física, na escola campo de nosso estudo, se apresentou como um *continuum* de dois pólos contraditórios acerca de qual referência/entendimento se tinha sobre Educação Física.

Mesmo tendo percebido que um professor se aproxima mais de um primeiro pólo e que o outro professor se identifica com o segundo, vemos que ambos os professores oscilam ao apresentar indicadores, ora de confirmação, ora de negação de um pólo e de outro. Foi investigando o que disseram, o que escreveram e o que fizeram sobre e nas aulas que percebemos tal movimento e que achamos prudente reconhecê-lo como constituinte de um contexto contraditório entre realidade e possibilidade educacional. Sendo assim não nos referiremos as ações demonstradas por um ou outro professor. Referiremo-nos às generalidades e regularidades das ações pedagógicas, que quando apresentadas pelo professor se aproximam ou se distanciam de um pólo ou de outro.

O que se constitui como elemento de ligação entre os pólos é o entendimento de Educação Física como componente curricular que os professores demonstraram nas ações pedagógicas. Num pólo reconhecemos elementos que indicam um grau de aproximação da compreensão de que a Educação Física é um componente curricular caracterizado como algo à parte na escola, como uma atividade, no sentido restrito e mecânico do termo, e como algo desconfigurado/desprestigiado diante da função da educação escolar. Num outro pólo evidenciamos um esforço por distanciar-se de tal compreensão de Educação Física, procurando reconhecer sua contribuição para a formação/reflexão pedagógica do aluno.

A prática pedagógica desses professores apresenta-se numa situação, ora de conformação, consentimento, ora de construção de consensos, realizados pela mediação, com o entendimento de Educação Física como mera executora de tarefas, possuindo a conotação de um "fazer destituído de um saber", ora de discordância, dissenso, resistência a esta compreensão, procurando estabelecer uma Educação Física capaz de oferecer aos alunos o exercício da sistematização e da compreensão do conhecimento, ou seja, um fazer crítico-reflexivo

Reconhecemos que esta situação é resultado, não de uma absoluta determinação, mas, certamente, de uma interferência direta das contradições sociais de uma forma geral, as quais possuem suas expressões específicas e peculiares no interior da escola.

É o reconhecimento de tais contradições no tratamento dos conteúdos que passamos, então, a descrever e analisar, lembrando que elas se estabelecem na relação entre os pólos caracterizados anteriormente.

*1º pólo: A Educação Física como um mero fazer por fazer:*

Aproximando-se do primeiro pólo em que a Educação Física é entendida como uma mera exercitação prático-corporal, ou seja, um fazer por fazer, encontramos inúmeros indicadores.

Este “como fazer”, o manejo e a dinâmica complexa de aula caracterizaram-se por um conhecimento da prática. Assim, acredito que o conhecimento do PEFI das escolas públicas de Porto Alegre possa ser classificado em três categorias: o conhecimento da prática; o conhecimento específico do conteúdo de ensino; o conhecimento geral.

Não houve um acordo entre os participantes quanto ao tipo de conhecimento mais adequado para o trabalho que realizam na escola. Alguns consideraram o *específico como fundamental*, outros o geral e outros a “*vivência*” e o conhecimento da prática, como por exemplo o manejo com o grupo. Mas é possível ver nas suas declarações que é a articulação que fazem entre os diferentes tipos de conhecimento o que lhes permite desenvolver duas *estratégias de sobrevivência* no interior da escola. Isto é, por um lado, estabelecer uma relação de confiança e respeito recíproco com o aluno e, por outro, disputar e ocupar um lugar relevante, destacado e confortável nas relações políticas e interpessoais que mantêm na escola pública.

Com a finalidade de verificar se a experiência docente imprime diferenças significativas na posição dos professores quanto ao conhecimento necessário para trabalhar na escola pública, identifiquei os participantes em três grupos: Muito Experientes (mais de 20 anos de trabalho na escola pública), Experientes (entre 10 e 20 anos de trabalho na escola pública) e Pouco Experientes (menos de 10 anos de trabalho na escola pública). Constatei, no entanto, que a experiência docente não marca diferenças significativas quanto a que conhecimentos são mais importantes para um bom trabalho na escola pública. É o contexto da escola pública quem exige do professorado um tipo de conhecimento. Destaco a seguir alguns aspectos que me parecem importantes da relação conhecimento - experiência:

- a) os participantes, independente de seu grau de experiência, consideraram que conhecer o aluno e seu mundo é fundamental para um ensino de qualidade;
- b) consideraram também que o conhecimento específico da matéria de ensino é básico para o trabalho, mas seu conhecimento não é relevante sem complementos de sensibilidade e sem uma orientação com o conhecimento de âmbito geral;
- c) destaco que a ênfase no conhecimento geral e na cultura, mesmo que presente nos três grupos, foi mais sensível entre os professores “muito experientes”;
- d) os professores experientes destacaram o autocontrole e temas relacionados com o conhecimento de si mesmos como fundamental para o trabalho docente, enquanto os pouco experientes colocaram ênfase na prática de ensino;
- e) apesar dos professores experientes e muito experientes terem destacado a importância de construir relações com outras parcelas da comunidade escolar, como por exemplo os pais, esta posição não foi citada pelos pouco experientes.

### 2.1 O conhecimento prático

Os participantes queixaram-se de um preconceito caracterizado pela dúvida da comunidade escolar quanto à sua contribuição educativa, principalmente quando o identificam como um ser simpático e agradável, mas de pouco saber. Contrário a esta avaliação, minimizando seus efeitos, o coletivo recorre a várias estratégias. Uma delas é proclamar uma auto-imagem positiva de si mesmo, através do discurso oral e de seu comportamento na escola (exemplo: a imagem de criativo e comunicativo). Mas a estratégia mais eficaz é sua capacidade de resolver problemas para viabilizar sua aula, seja buscando novos recursos didáticos, ou superando situações adversas, como por exemplo, desenvolver um artefato alternativo.

Entretanto, a de maior impacto na comunidade escolar é quando fazem público seu conhecimento sobre como conectar com o aluno, estando este em situação de liberdade de movimentos, isto é, fora da aula. O conhecimento sobre o manejo de grupo, como estar lado a lado com o aluno em situações de euforia e ao mesmo tempo não esquecer a organização e os objetivos de ensino que perseguem em sua aula é um fato que inspira respeito junto ao conjunto de professores. Este conhecimento, que é prático, é construído mediante anos de trabalho. Ana e Pilar consideram que o princípio de tudo é respeitar o aluno. Para Pilar, esta prática se assenta na *vivência na escola, que é muito mais importante que o conhecimento específico da*



Assumir a responsabilidade de desenvolver e aprimorar o físico, seja com vestígios do antigo caráter de preparação para a guerra, seja num sentido mais moderno de aquisição de aptidões atléticas, é uma tentativa deficiente de justificar a Educação Física no currículo escolar. Evidenciamos que nem esta meta tem sido cumprida, pois o professor não demonstra estruturar a aula de forma a possibilitar os princípios que poderiam vir a contribuir com tal objetivo.

Se levarmos em consideração que a função de um componente curricular na escola é oferecer ao aluno uma reflexão acerca de um corpo de conhecimentos específico e que venha a integrar-se, no conjunto de todos os componentes, assumindo responsabilidade com a formação humana, a caracterização que assumem as aulas de Educação Física, perante este pólo, é de inexistência, de negação de conteúdos e conhecimentos aos alunos.

A partir destas constatações, podemos nos perguntar: cabe à escola subsumir, negar, negligenciar conteúdos que deveriam representar conhecimentos de relevância social e pessoal? Vamos, portanto, reconhecer o que evidenciamos diante do segundo pólo.

### *2º pólo: A Educação Física como um fazer crítico-reflexivo.*

Distanciando-se do primeiro pólo e aproximando-se do segundo, encontramos vários indicadores que apontam para o estabelecimento ou conquista de uma Educação Física preocupada em oportunizar aos alunos uma organização do pensamento a respeito de um conhecimento específico, favorecendo e contribuindo com a reflexão pedagógica deste aluno. As atividades, tarefas, responsabilidades dos alunos não são simplesmente correr, brincar, jogar, exercitar. Esse fazer se configura como procedimentos imprescindíveis para refletir criticamente o conhecimento trazido por um determinado elemento da cultura corporal, no caso o jogo, compreendendo-o conceitualmente.

Reconhecendo que a atividade teórica (o saber) só existe a partir e em função de uma atividade prática (o fazer), afirmamos que a ação pedagógica da Educação Física deve, inclusive através de experimentações corporais, favorecer a sistematização de percepções, representações e conceitos elementares trazidos pelos alunos, em direção a elaborações de explicações, generalizações, sínteses cada vez mais conscientes e consistentes perante um determinado campo científico.

Nos dados de campo reconhecemos o professor percorrendo um caminho sinuoso de aproximação deste segundo pólo. Ele organiza aulas que se caracterizam diferentemente em duas dimensões: às vezes as aulas são desenvolvidas com perspectivas numa ação dita prática para compreender o dito pelo professor (fazer para compreender), em outros momentos as aulas ministradas são consideradas uma ação dita teórica para orientar melhor a exercitação prático-corporal (compreender para fazer). Porém estas ações, mesmo incluídas num esforço que as aproximam com o segundo pólo, terminam por separar o saber e o fazer.

No entanto, identificamos elementos que representam indicadores para construirmos uma Educação Física fundamentada num fazer crítico-reflexivo, na qual a experimentação corporal pode se constituir como algo apropriado para melhor entender alguns conceitos, ao mesmo tempo que favorece uma nova experimentação mais reflexiva. São tais indicadores que passamos a destacar.

Evidenciamos que o professor se esforça por desvincular a seleção dos conteúdos do ânimo e do desejo dos alunos e das disponibilidades de recursos e instalações. Não que esses elementos não devam ser considerados como critérios para essa tarefa, mas não devem ser os únicos. Tampouco eles devem ser impeditivos para que o aluno acesse uma gama maior de conhecimentos. É preciso encontrar mecanismos para levar o aluno a reconhecer a importância em conhecer amplamente os diversos elementos afetos à Cultura Corporal, assim como para qualificar as instalações e os recursos materiais da escola.

O professor estabelece conteúdos de ensino ou elementos deles como pontos imprescindíveis para que os alunos passem a conhecer melhor a atividade, a manifestação corporal, o jogo que está realizando, vivenciando, experimentando. O professor parte de conceitos rudimentares apresentados pelos alunos e vai aos poucos, com o passar da aula ou das aulas, elaborando conceitos mais sistematizados. O que é importante reconhecer, diante do nosso objeto de estudo, é que o professor começa a sistematizar conceitos e entendimentos acerca do fenômeno que está sendo experimentado durante as aulas, ou seja, os conteúdos não são mais um mero fazer por fazer.

Uma parcela dos participantes considera que devemos relativizar o conteúdo da matéria de ensino. O importante é saber buscar ajuda, seja na bibliografia ou com colegas especializados ou mais experientes. Todavia para a maioria dos participantes, o conteúdo específico da matéria de ensino tem importância na medida em que proporciona captar e manter a atenção do aluno, entrar em seu universo de significados, estabelecendo com eles um diálogo interessante, já que os alunos gostam da prática de esportes e da EFI.

### 2.3. O conhecimento geral

O conhecimento da cultura geral e pedagógica é a chave para que o professor se aproprie de parcelas significativas do espaço político e da cultura da escola, oferecendo-lhe a possibilidade de sair do isolamento, abandonar a figura de pessoa *divertida* e integrar-se com o conjunto de professores da escola. Com o conhecimento pedagógico, o PEFI ganha importância na escola e ocupa um lugar de educador.

Os participantes consideram o conhecimento geral como aquele que supera e excede o caráter técnico da disciplina, ou seja, aquele que vai além das técnicas corporais no âmbito da cultura física e da cultura esportiva, mais especificamente os desportos e a ginástica. Para eles o conhecimento do âmbito específico da pedagogia é considerado como um conhecimento geral. Nesta categoria também se encontram, segundo suas declarações, a filosofia, a psicologia, a didática, a antropologia, a metodologia científica, a política, a administração e a economia. Mesmo que não seja possível chegar a um acordo quanto à ordem de importância e uma convergência de pensamento quanto aos que consideram indispensáveis, todos consideram como necessário compreender o entorno que os envolve. Felipe, por exemplo, sublinha a importância da sociologia e da antropologia para que o professorado possa entender o contexto sociocultural no qual está imerso e para que desenvolva uma perspectiva crítica e emancipadora em sua ação educativa.

Para o PEFI da escola pública o conhecimento geral se confunde muitas vezes com o *conhecimento da realidade*, ou como aponta Pilar, com o *conhecimento da vida*. Isto é, os conhecimentos que acumulamos na nossa história de vida, seja em outra licenciatura como no caso de Juan, Silvia e Fernando, ou com leituras de vanguarda e experiências com outras culturas, como no caso de Montserrat.

Entretanto, é o conhecimento geral ou a cultura geral o que oferece ao PEFI a possibilidade de fazer leitura da realidade, desenvolver a capacidade de debate com a comunidade docente, de propor as questões que o levam a buscar atualização e a inovar. Da mesma forma, é o conhecimento geral que facilita a incorporação dos conteúdos específicos da disciplina ao contexto sociocultural mais amplo.

Pelo conhecimento geral o PEFI pode exercer sua capacidade como educador no sentido proposto por Japiassu (1983), ou seja: a) articular as informações fragmentadas que recebe do contexto sociocultural mais amplo e fazer a mediação destas na relação com o aluno; b) elaborar uma interpretação criativa dos conhecimentos e uma crítica às informações que recebe.

Na linha do conhecimento geral, uma parcela dos professores participantes destacou que na base de todo o conhecimento que o professor possa ter, é importante o auto-conhecimento, e isto vale para que o professor possa compreender seu trabalho e ter humildade para reconhecer o conhecimento de outras fontes. Finalmente, uma parte do professorado destacou como conhecimento geral a leitura crítica que fazemos da realidade. Felipe apontou o conhecimento da atividade sindical e Fernando a responsabilidade social.

## 3. A escola: lugar de síntese e de produção de conhecimento

O trabalho dos participantes se constitui de: muitas aulas, reuniões com seus colegas PEFI e com outros professores, entrevistas com a supervisora ou com a direção, contato com pais e funcionários. Tudo isto sob a presença constante do aluno. Assim, diferentes demandas e expectativas lhe são exigidas.

Os alunos esperam uma aula com muita ação, exercícios corporais que melhorem sua estética e qualidades físicas, jogos divertidos – de preferência futebol ou voleibol-, ou seja, respostas no âmbito específico das atividades corporais. Neste contexto, ele usa seus conhecimentos específicos, articula-os com o conhecimento pedagógico para garantir esta prática a todos os alunos com igualdade de participação, com segurança para sua integridade física e com consequência pedagógica para a escola. Sem dúvida, o conhecimento que lhe permite fazer isto é o conhecimento específico didaticamente adaptado.

## Referências bibliográficas<sup>6</sup>

- SANTOS, Lucíola L. de Castro P. e OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Currículo e didática. In OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.) **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas : Papirus, 1998, p. 9-32.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **A Educação Física como componente curricular...? ...isso é História!** Uma reflexão acerca do saber e do fazer. Recife : UFPE, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação).
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.
- Endereço do autor:** Rua Dona Ada Vieira, 47 - Casa Forte - Recife - PE. CEP: 52.060-520.
- E-mail:** msouzajr@elogica.com.br.

---

## O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO ALEGRE

*Prof. Vicente Molina Neto<sup>1</sup>*

---

**RESUMO:** Neste trabalho interpreto o conhecimento de 20 professores de educação física (PEFI) das escolas públicas de Porto Alegre. Observando-os e ouvindo suas vozes, tento responder na perspectiva dos participantes as seguintes perguntas: a) Que conhecimentos são importantes para seu trabalho na escola pública? b) Que conhecimentos produzem e como os incorporam à sua atividade diária na escola? c) Que expectativas têm as outras parcelas da comunidade escolar quanto a seu conhecimento? d) Que relação mantém o coletivo com o conhecimento produzido no âmbito de sua disciplina?

Não houve um acordo entre os participantes desta investigação quanto ao tipo de conhecimento mais adequado para o trabalho que realizam nas escolas. Alguns consideram o específico como fundamental, outros o geral e outros a "vivência" e o conhecimento da prática. Mas, é possível ver nas suas declarações que é a articulação que fazem entre os diferentes tipos de conhecimento que lhes permite desenvolver duas estratégias de sobrevivência na escola. Isto é, por um lado, estabelecer uma relação de confiança e respeito recíproco com o aluno e, por outro, disputar e ocupar um lugar relevante, destacado e confortável nas relações políticas e interpessoais que mantêm no interior da escola pública.

O estudo finaliza sugerindo a escola como um lugar privilegiado para a formação e produção de conhecimento por parte do professorado de educação física (PEFI) da escola pública. Aponta também para a necessidade de que o professor passe a investigar seu próprio trabalho.

---

### 1. Introdução

Neste trabalho interpreto, observando e ouvindo suas vozes, o conhecimento de 20 professores de educação física (PEFI) nas escolas públicas de Porto Alegre. Tento responder na perspectiva de seus participantes as seguintes perguntas: a) Que conhecimentos são importantes para seu trabalho na escola pública de Porto Alegre? b) Que conhecimentos produzem como os incorporam à sua atividade diária na escola? c) Que expectativas têm as outras parcelas da comunidade escolar quanto a seu conhecimento? d) Que relação mantém o coletivo com o conhecimento produzido no âmbito de sua disciplina?

O conhecimento que temos dos fenômenos é parcial, dinâmico e inacabado. Também está limitado às circunstâncias materiais objetivas, principalmente no âmbito escolar. Segundo Fernández Enguita (1990): Na escola, todo o processo de transmissão de saberes, conhecimentos e informação é, ao mesmo tempo, um processo de "memorização", seleção e omissão previamente deliberado.

---

<sup>6</sup> As referências bibliográficas aqui indicadas não constituem as referências do trabalho como um todo e sim, por uma questão de espaço, tratam dos autores que foram citados durante este texto e da indicação da dissertação de mestrado.

<sup>1</sup> Professor Titular da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

#### 4. Bibliografia

- CALDERHEAD, J. (1988). Conceptualização e investigação del conocimiento profesional de los profesores. En: VILLAR ANGULO, L. M. *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. pp.21-37. Alcoy: Marfil.
- CARRERO DA COSTA, F. (1994). *Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias*. En: Revista da Educação Física Universidade Estadual de Maringá. Vol. 5, nº1, out/94. pp. 26-39 Maringá/BR: UEM.
- CLANDININ, D. J. Y CONNELLY, F. M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales. En: VILLAR ANGULO, L. M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. pp. 39-62. Alcoy: Marfil.
- VICENTE RODRÍGUEZ, P. S. de (1992). La adquisición del conocimiento pedagógico del contenido por una profesora principiante. En: ESTEBARANZ GARCÍA, A. y SÁNCHEZ GARCÍA, V. *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas*. pp. 183-198. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ELBAZ, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En: VILLAR ANGULO, L. M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. pp. 87-97. Alcoy: Marfil.
- ELLIOTT, J. (1992). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Servei de Publicacions, Universitat de Valencia.
- JAPIASSU, H. (1983) *A pedagogia da incerteza*. Rio de Janeiro: Imago.
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós/MEC.
- SHULMAN, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En: WITTRÖCK, M. C. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. pp.09-91. Barcelona: Paidós-MEC.
- SOBRAL, F. (1995). *Cientismo e credulidade ou patologia do saber em ciências de desporto*. En: Movimento. Ano II, nº 3, pp. 07-16. Porto Alegre-RS: ESEF/UFRGS.
- TAFFAREL, C. N. Z. (1993). *A formação do profissional da educação: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

---

### **“A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA E SUA PARTICIPAÇÃO NA ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: POSSIBILIDADES E LIMITES”\***

**Autora: Rosicler Terezinha Goedert<sup>1</sup>**

Mestre em Ciência do Movimento Humano –Área da Pedagogia do Movimento Humano – UFFSM/RS  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ingrid Marianne Baecker - UNISC/RS

---

**RESUMO:** O presente estudo aborda especificamente a participação do professor de Educação Física no processo de criação e implementação de propostas político-pedagógicas para o ensino de Educação Física. Seu objetivo é identificar elementos que viabilizem a inserção da Educação Física na proposta político-pedagógica da escola, determinando o seu papel na estruturação do currículo escolar. O âmbito de coleta de dados foi a Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A pesquisa, que se concentrou em uma das escolas dessa rede pública, envolveu fontes documentais; observações e participação em reuniões; entrevistas; e realização de ciclo de palestras e debates. Como encaminhamento metodológico da pesquisa, procurou-se, a partir de dados empíricos, articulando as dimensões macro e micro-estruturais, caracterizar, como princípio básico da construção coletiva do processo de criação e implementação de projeto político-pedagógicos, um trabalho escolar que encadeie as esferas administrativa, pedagógica e de formação continuada.

**PALAVRAS CHAVES:** Políticas Educacionais, Inserção Curricular da Educação Física, Ação-Intervenção Didáticas.

---

\* Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, da Universidade Federal de Santa Maria (RS), dez/98, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciência do Movimento Humano: Sub-área Pedagogia do Movimento Humano.

<sup>1</sup> Professora de Metodologia do Ensino de Educação Física e Prática de Ensino-Estágio Supervisionado no Departamento de Teoria e Prática de Ensino - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

## QUADRO N.º 2 - CATEGORIAS DO CONHECIMENTO PRÁTICO DO PROFESSORADO DE ELBAZ<sup>3</sup>

O conteúdo do conhecimento prático do professorado	
Conhecimento da disciplina	Conjunto de habilidades e técnicas que deve ensinar
Conhecimento do currículo	Organização do conteúdo em disciplinas, objetivos, atividades e planos de estudo
Conhecimento da instrução	Métodos de desenvolver a instrução, suas teorias de aprendizagem e suas crenças sobre o ensino
Conhecimento do contexto	Os elementos exteriores à atividade docente: econômico, político, social e cultural
Conhecimento de si mesmo	Valores, limites, crenças, necessidades e interesses

De qualquer maneira, os autores citados coincidem em que o conhecimento do professorado se constrói e se organiza a partir da experiência de cada docente, que mesmo sendo pessoal, está delimitada pelo marco das interações produzidas em contextos sociais e culturais; fato que permite identificar suas características comuns em cada coletivo em particular. Nesse sentido, Clandinin e Connely (1988) sustentam que o conhecimento é pessoal, isto é, um conhecimento que surgiu de circunstâncias, ações e conseqüências que por si mesmas tiveram um conteúdo afetivo significativo para a pessoa em questão.

Por outro lado, o ato de conhecer também é uma experiência coletiva. Nesse caso, a elaboração de conhecimento representa a totalidade dos estímulos e informações recebidas socialmente. Assim que se pode dizer que o PEFI desenvolve um conhecimento na ação (Schön, 1992) e no trabalho docente. O que sugere a existência de um conhecimento profissional. Para Elliot (1992), o conhecimento profissional consiste em teorias práticas, ou em marcos conceituais — categorizações de problemas práticos, suas explicações e soluções — que emergem das práticas profissionais. Frequentemente elas são incorporadas de forma tácita na prática e aplicadas inconscientemente. Não são princípios causais dos quais se derivam regras técnicas de ação sobre meios e fins, nem estão condicionadas pelo interesse de conseguir o controle técnico, senão por efetivar uma forma de prática coerente com valores profissionais, desde o ponto de vista ético.

### 2. O conhecimento dos PEFI

Os participantes deste estudo manifestaram que, como trabalhadores da escola pública que são, consideram como sua missão principal *a de socializar o conhecimento público historicamente acumulado no âmbito da cultura física e da cultura desportiva, e que a escola deve possibilitar o acesso de todos a este conhecimento através de suas atividades escolares*. Esse objetivo de caráter ideal está fortemente restrito pelas condições materiais objetivas da escola pública e pelas circunstâncias adversas que os PEFI enfrentam em seu trabalho. A precariedade dessas condições, o elevado volume de trabalho a que se submetem e a pouca circulação do conhecimento produzido no âmbito acadêmico dificultam-lhes alcançar seus objetivos, como também a iniciativa de projetos inovadores. Em palavras dos participantes, *um dos nossos grandes problemas é a falta de livros de educação física. Tu não encontras novidades*.

O PEFI, em sua avaliação sobre sua experiência e prática nas escolas, considera que nestes espaços *desenvolveram o conhecimento, principalmente, de como manejar grupos de alunos, como manter o autocontrole em situações difíceis, aprenderam a dar aulas e também, em alguns casos, desenvolveram uma sensibilidade social aguda*.

Diante da adversidade da prática cotidiana dos centros e da ausência de apoio institucional, o professorado aprendeu fazendo, desenvolveu conhecimentos na ação, *especificamente relativos a formas alternativas de ensinar e a formas criativas de construir seus materiais de ensino, ou seja, de descobrir novos meios para viabilizar sua aula*. Além disso, sua ação prática lhe permitiu produzir um conhecimento através do qual pode escolher e comprovar as seqüências pedagógicas mais adequadas às características particulares de cada grupo de alunos e desenvolver novas estratégias didáticas na sua ação pedagógica como, por exemplo, a construção de jogos e práticas esportivas adaptadas às dificuldades específicas dos alunos.

<sup>3</sup> Quadro adaptado a partir do trabalho de Martínez Bonafé (1989).

O âmbito de coleta de dados foi a Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A pesquisa, que se concentrou em uma das escolas desta rede pública, envolveu fontes documentais; observações e participação em reuniões; entrevistas; e realização de ciclo de palestras e debates.

Na ocasião do início desta pesquisa, em 1994, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, preocupada com a implantação e efetivação do Currículo Básico/91, estabelece, de acordo com o "Serviço de Apoio Pedagógico" da Secretaria Municipal de Educação, um levantamento dos problemas e das dificuldades que as escolas municipais, assim como os professores da rede, encontravam nesta proposta curricular. A área de Educação Física, desta mesma Rede, também se valeu desta sondagem, pois foi enviado a todas as escolas, correspondendo ao número de 115 (cento e quinze) instituições de Ensino de Pré-Escola e 1º Grau - dividida em 07 (sete) núcleos de ensino, um questionário, a ser respondido por todos os professores atuantes no ensino da Educação Física. A partir destes dados, levantados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, e cedidos pela mesma especificamente para subsidiar esta pesquisa, buscou-se identificar, quantitativa e qualitativamente, nas análises das respostas dos professores, os elementos indicativos de procedimentos que viabilizassem ou dificultassem a inserção da Educação Física na proposta curricular.

A partir desta análise, selecionou-se uma das escolas pesquisadas, denominando-a escola "campo de ação". Esta atende, atualmente, em região periférica da cidade, aproximadamente 800 (oitocentos) alunos de Pré a 8ª série. Foi trabalhada a questão da construção do seu Projeto Político-Pedagógico, no período de abril de 1996 até abril de 1998. Neste tempo, realizou-se um acompanhamento sistemático do processo de construção deste projeto na escola "campo de ação", envolvendo acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná, professores da própria escola em questão, alunos, funcionários e a comunidade escolar, constituindo-se numa das fases de registros para esta pesquisa.

### **Possibilidades e Limites de Ações-Intervenções Didáticas: Questões Políticas Educacionais**

Iniciou-se o delineamento deste estudo com base nos referenciais teóricos abordados, bem como do encaminhamento metodológico utilizado, identificando, assim, determinados elementos considerados como viabilizadores ou complicadores da inserção da Educação Física num projeto político-pedagógico.

Partiu-se, primeiramente, da constatação de que os professores de Educação Física apresentam dificuldades em delimitar o seu papel educativo, este que predomina como reprodutor da prática pedagógica da Educação Física, conseqüentemente, a função da escola aparecendo mais a serviço de uma sociedade capitalista.

Verificou-se a necessidade de a Educação Física se voltar para os princípios da educação crítica, estando alinhada com projetos educacionais mais amplos. Nesta visão, o estudo apontou para pressupostos fundamentadores de procedimentos prático-metodológicos que possibilitaram a concepção do ensino da Educação Física na perspectiva de um projeto político-pedagógico. Observou-se, com isso, que estas pressuposições podem contribuir à inserção da Educação Física na escola, no tocante ao saber específico que trata desta disciplina curricular e de suas possibilidades de ação-intervenção didáticas.

No que tange às possibilidades de ação-intervenção didáticas, constatou-se que as reflexões de ação desta natureza contribuem, de modo preciso, à discussão da inserção da Educação Física na escola, e ao seu saber específico. As possibilidades estão voltadas, diretamente, à visão que o educador tem do aluno. Pois, na prática educativa concreta, o educador pensa e age, questionando constantemente o significado que o saber escolar acumulado tem em relação ao conjunto das relações sociais; e a intervenção didática é uma espécie de consciência que prepara a ação e implica em atitude crítica do educador - antes, durante e depois da utilização do planejamento em situações específicas. Por isso, pode-se perceber que o ato de planejar revela uma intenção consciente, ou inconsciente, da prática educativa, refletida na visão verdadeira, ou falsa, que o educador possui acerca do mundo educacional.

Em seguida, entendeu-se, no desenrolar da pesquisa, que a prática pedagógica concreta do professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba se distancia das possibilidades de pensar, projetar e construir sua proposta curricular, mesmo que esta só se justifique dentro de um projeto político-pedagógico.

*matéria de ensino*. Além disso, é importante valorizar o conhecimento anterior do aluno, porque possibilita compartilhar a experiência de produzir novos conhecimentos e comprometê-lo no processo de ensino-aprendizagem.

Ana considera que *sua teoria está construída sobre sua prática*. Em sua opinião, a sensibilidade para entender e antecipar-se ao que acontece com o aluno foi fundamental para o êxito em seu trabalho na escola pública. Este conhecimento que aprendemos dando aulas é a chave para trabalhar e manter uma boa relação com o aluno. Ela soluciona os problemas de aula *conversando e transmitindo* tranquilidade ao aluno. Também destaca que aprendeu muito com o tempo de aula, como por exemplo, saber se uma inovação vai funcionar. A avaliação, que é um procedimento didático *difícil de concretizar*, para ela não é problema. Pensa que antes de mais nada, o PEFI na escola pública *tem que ter coragem* para fazê-la.

Para Helena o mais importante a é capacidade *depôr ordem nas atividades de aula* que propriamente o conhecimento específico da disciplina. O conhecimento específico é adaptado conforme as necessidades e interesses dos alunos. Como Ana e Pilar, se considera uma prática que aprende dando aulas. Ação que mudou sua visão sobre seu papel docente. Além do conhecimento da prática e da sensibilidade, Helena insinua um dilema que costuma preocupar o PEFI, e talvez também os demais professores. Fazer a opção pelo discurso da profissionalidade docente através de um conjunto de conhecimentos ou através do discurso do sacerdócio que se baseia na relação afetiva com o aluno. A alternativa da profissionalidade o ilude com um discurso pouco consistente, e o sacerdócio paralisa o desenvolvimento da sua autonomia docente, já que freqüentemente é utilizado pelas administrações para controlar seu trabalho.

Nuria acrescenta que para que o professor trabalhe bem nas escolas públicas é necessária esta *supersensibilidade* da qual falou Helena, mas temos que uni-la com uma boa base teórica para poder aplicar tudo no momento oportuno. Segundo ela, esta base teórica está representada pelo conhecimento específico da matéria de ensino e pelo conhecimento de caráter geral.

## 2.2. O conhecimento específico da matéria de ensino

A maioria dos participantes deste estudo considera que, mesmo não sendo fundamental, o conteúdo específico da matéria de ensino ganha importância na medida em que permite a aproximação professor-aluno e aluno-aluno, e desde aqui é possível conseguir muitos objetivos educativos, principalmente no plano das atitudes e dos valores.

Para o PEFI o conhecimento específico de sua matéria de ensino se concretiza em: o ensino, a prática e especialização dos desportos, das ginásticas, da dança e de atividades de expressão corporal; ou seja, os conteúdos relativos à cultura física e à cultura desportiva adaptados ao projeto pedagógico e à cultura escolar da escola. Esse conhecimento, em sua maioria, é incorporado ao seu saber na formação inicial, mas é reelaborado em sala de aula com seus alunos.

Eles criticam que aprenderam pouco na licenciatura para o trabalho no ensino público, pois o que lhes foi ensinado estava organizado ao redor de situações e modelos ideais, desconectados da realidade escolar em que posteriormente iriam trabalhar. Na visão de Taffarel (1993), isto se caracteriza como uma falta de correspondência entre a formação do PEFI e o ensino de primeiro e segundo graus. Rosa sublinha que ao finalizar a licenciatura pensava que sabia muito, mas ao chegar na escola concluiu que não sabia nada.

Felipe, Silvia, Montserrat e Jordi são definitivos em suas considerações sobre a importância do conhecimento específico para o seu trabalho na escola pública. Para Felipe este tipo de conhecimento é um pressuposto que possibilita ascender a outros graus de compreensão da realidade escolar.

José, mesmo considerando o conhecimento específico da disciplina como secundário em relação à convivência com os alunos, destaca a importância de que o professor tenha em profundidade o conhecimento da disciplina de ensino, pois isto é o que a comunidade espera de um PEFI.

Francisco, analisando as circunstâncias em que se dão as aulas de EFI na escola pública, pensa que o conhecimento específico facilita seu trabalho, mas destaca que para fazer o que muitos fazem é desnecessário um PEFI, já que a expectativa da comunidade escolar é de uma disciplina onde se passa o tempo.

b) Garantias das condições operacionais na concretização do projeto político-pedagógico, em termos de reestruturação do sistema escolar e currículos escolares. Neste item, concluiu-se, também, que as maiores dificuldades da Educação Física, no que concerne à sua participação enquanto área de conhecimento na estruturação do currículo escolar, encontram-se nos âmbitos da sua implantação e receptividade; da sua forma de viabilização; da organização e do planejamento das aulas de Educação Física; e da necessidade da formação continuada.

Dessa forma, aponta-se os limites e os possíveis caminhos para a articulação do projeto político-pedagógico, que subsidia o fazer pedagógico para o:

- a) reconhecimento das concepções pedagógicas presentes no ensino da Educação Física, de modo que estabeleçam ligações entre o mundo social, o educacional e o do educando, intentando ao surgimento da ação pedagógica através da mediação entre teoria e prática, e relacionando a Educação Física com a educação intelectual e política crítica;
- b) esclarecimento quanto ao saber em torno do qual se constitui a Educação Física, frente às diferentes matrizes epistemológicas e legitimações que constituem este saber;
- c) construção de propostas didático-metodológicas coerentes com uma Educação Física comprometida e atuante nas transformações sociais;

Os limites foram identificados na existência de:

- a) lacunas relacionadas a conhecimentos e competências de ação do professor para organizar o seu trabalho escolar, com base na assunção do aluno como um ser concreto;
- b) Falta de assessoramento e de políticas públicas bem definidas para a capacitação do professor, no tocante ao domínio dos pressupostos político-metodológicos que avançam numa perspectiva progressista da Educação.

Como a intenção desse estudo foi identificar elementos que viabilizem a inserção da Educação Física na proposta político-pedagógica da escola, determinando o seu papel na estruturação curricular, convém ressaltar, finalmente, que, a participação do professor de Educação Física no processo de criação e implementação de propostas político-pedagógicas para o ensino da mesma, reforça a questão da "centralização", pois as escolas esperam, do "órgão central", definições de suas linhas de trabalho. Entretanto, é preciso conceber o projeto em questão, como um processo que cada escola deve realizar "coletivamente", já que é de suma importância, além de edificá-lo, cultivá-lo como fonte de inspiração criativa e crítica. Não se pode encará-lo como um túmulo de idéias, de auto defesa corporativista, um libelo contra críticas e divergências. O projeto estimulará a capacidade científica dos professores na participação do processo coletivo, de modo a revisarem sua formação e a buscarem atualização constante. Poucos são os professores de Educação Física que confrontam o discurso e a ação nas perspectivas macro e micro-estruturais, seja na sua atuação docente; no nível administrativo; na esfera pedagógica; e/ou na busca da educação continuada.

Portanto, deve-se procurar pensar a inserção da Educação Física, numa perspectiva orgânica que articule o Estado, a Escola e a Universidade; através da mesma, as propostas político-pedagógicas caracterizam, como princípio básico da construção coletiva do processo de criação e implementação de projetos político-pedagógicos, um trabalho escolar que encadeie as esferas administrativas, pedagógicas e de formação continuada. Possibilitar esta construção orgânica coletiva - estabelecendo ao aparato estatal o que lhe cabe, ou seja, o valor de sua existência; assim como à Escola, o compromisso do professor; e integrando a Universidade como instância formadora e produtora de conhecimento -, passa a ser a premissa básica que esta pesquisa evidenciou.

Finalmente, pode-se concluir que, somente a partir dessa articulação orgânica (entre as três esferas supracitadas), é que far-se-á possível estruturar a formação do Educador, e, conseqüentemente, a prática pedagógica do professor de Educação Física. Então, este agir será pautado na relação que estabelece com os alunos; no conteúdo que seleciona para ensinar; no tratamento desse conhecimento, científica e metodologicamente; nos valores e na lógica que desenvolve nos alunos - tudo concorrendo a uma proposta político-pedagógica crítica e interventora na realidade escolar.



Por outro lado, durante a aula, o professorado de outras disciplinas reclama do barulho que os alunos fazem, e também quando eles voltam para suas aulas eufóricos e dispersos. A direção exige por um lado a observação às normas de disciplina do colégio, e por outro, níveis de qualidade nesta prática. Para conciliar esses interesses antagônicos com o interesse do aluno, o PEFI usa suas habilidades de negociação e de articulação com as diferentes parcelas da comunidade escolar. O conhecimento que lhe permite atender a esta demanda é o conhecimento do entorno e da estrutura e funcionamento do ensino.

Quando se realiza um conselho de classe ou uma reunião geral de professores, seja para avaliar o ensino e os alunos, ou para programar uma atividade especial no centro, o conjunto de professores por sua vez espera deste coletivo, no primeiro caso, argumentos de inspiração pedagógica e de outros âmbitos das ciências da educação, mesmo que muitas vezes não considerem sua opinião. No segundo caso (programação de atividades), esperam que o PEFI utilize todo seu potencial de mobilização e organização junto aos alunos para que a programação se concretize. O PEFI responde a estas duas expectativas com o conhecimento e a cultura geral que dispõe.

Os participantes enfrentam essas situações articulando os diferentes tipos de conhecimento que têm a sua disposição (o conhecimento da experiência e da prática, o conhecimento específico da matéria de ensino aprendido na formação inicial e o conhecimento geral). Neste conjunto os diferentes tipos de conhecimento que chegam ao PEFI originalmente fragmentados, -usando os termos de Sobral (1995), um conhecimento *desprovido de unidade interna* que se *atomiza* em subdisciplinas, subdomínios e especialidades- são sintetizados por sua ação prática e suas crenças docentes em um novo conhecimento, na unidade interna que se reclama. Esta síntese é o que a literatura pedagógica costuma chamar *praxis*.

Este conhecimento ou esta *praxis*, que costuma ser pouco valorizada no centro, recebe, segundo os participantes uma insignificante contribuição do âmbito acadêmico, pois as agências de produção de conhecimento, além de ficar distantes, trabalham com um tipo de problemas de pouca aplicação prática no centro de ensino público. Helena participava de congressos, mas *pensava que estava em outro país, porque a linguagem dos palestrantes era outra. Uma linguagem é muito técnica que não me serve de grande ajuda. Estive em um congresso, que nós passamos a manhã inteira sentadas, ouvindo e olhando um monte de coisas no quadro, mas que não tinha a mais mínima utilidade. Então tu estavas ali, o conferencista mostrava que sabia muito, mas ficava sem saber nada.*"

Este conhecimento ou esta *praxis*, mesmo mantendo muitos elementos comuns com os fragmentos originais, é diferente das vertentes iniciais, tanto na essência como na forma. Esta síntese oferece, de certa maneira, novo significado e unidade ao trabalho do PEFI, já que estão adaptadas ao entorno escolar e ao contexto social particular. Este esforço de adaptação e articulação, que também caracterizará a cultura docente do PEFI no centro como uma cultura prático, implica integrar no conhecimento original as circunstâncias do momento e da ação. Estes são os principais agentes de unificação do conhecimento na prática de aula. Também é seu esforço de adaptação, a capacidade de síntese e de articulação entre os conhecimentos e as variáveis do momento e do contexto o que lhes permite ocupar o lugar distinguido na cultura do centro e ser identificado como um ser prático.

Desta forma, a escola se converte em um lugar privilegiado para a produção de conhecimento por parte do PEFI da escola pública, e este por sua vez pode se converter em investigador de seu próprio trabalho. Consideração que impõe uma correção nos rumos da produção do conhecimento, na identificação dos problemas de investigação relevantes, e nas decisões metodológicas adotadas. Neste sentido, Japiassu (1983) destaca que uma reflexão séria sobre o ponto de vista dos conhecimentos científicos constituídos nos levaria a perceber que as ciências, em sua vertigem crescente de objetividade e de racionalidade, conduzem aqueles que as praticam a esquecer de forma progressiva e rápida os pontos de partida e as decisões constitutivas de seu saber. Uma "retomada" de consciência destas condições de origem do conhecimento nos permitiria articular uma reflexão dos conhecimentos sobre o homem. Talvez isto não ocorra com o PEFI pela distância em que se encontram o conhecimento do âmbito acadêmico e conhecimento que desenvolve o PEFI em seu trabalho ordinário no centro de ensino público.

Entretanto, a incorporação do conhecimento acumulado do PEFI das escolas públicas ao saber acadêmico sugere também uma revisão de sua formação inicial e permanente, tanto no sentido de criar instrumentos para a apropriação deste conhecimento por parte dos universitários, como para criar situações favoráveis que permitam uma reflexão conjunta entre acadêmicos e professores de escolas públicas.

A idéia de uma reinvenção do esporte a partir, também, da escola surge da leitura de um texto de Bourdieu (1983) em que ele usa o termo “invenção” para explicar a origem do esporte nas *public schools* inglesas. Depois, de forma mais direta, encontro em Vago (1996) essa mesma preocupação: reinventar, recriar e reconstruir o esportada ena escola. A dissertação é constituída de quatro partes, nomeadas a partir de expressões do mundo dos jogos e subdivididas em tópicos, visando a uma melhor apresentação e compreensão. A história é mais ou menos assim...

No primeiro capítulo (um convite para jogar: a problemática da pesquisa), apresento os “motivos vivenciais e teóricos” que norteiam a escolha do objeto de investigação, bem como as principais perguntas que orientam o estudo. Recorro a uma (re)construção da temática identificando sua presença na minha trajetória escolar, acadêmica e profissional. Em seguida, procuro situar o problema do ponto de vista da produção do conhecimento na área, apresentando, de forma panorâmica, os principais conceitos, categorias e noções adotados. Explicito, assim, os pressupostos da investigação e o “caminho do pensamento” que orienta o trabalho.

O capítulo 2 (combinando as regras do jogo: o caminho teórico-metodológico), apesar de ter uma característica predominante de um relatório, procura ser mais do que simplesmente anunciar ou descrever as técnicas utilizadas. Assim, desde a caracterização do estudo até a apresentação das categorias e instrumentos de análise, está presente a intenção de mostrar o movimento realizado: as escolhas, os recortes, os impasses encontrados, as decisões tomadas, a descrição dos instrumentos de coleta, as categorias analíticas privilegiadas e a postura adotada para a abordagem dos dados, como um exercício de desenhar e redesenhar o objeto e o caminho da busca pelo seu conhecimento cada vez maior. Procuro, nesse capítulo, indicar as minhas opções e uma “leitura operacional” do quadro teórico apresentado até então.

O terceiro capítulo (rolando a bola... realidades e possibilidades do esporte) se constitui basicamente da apresentação e discussão dos dados coletados, tanto os da pesquisa bibliográfica quanto os do campo. É o movimento do jogo. Retomo as reflexões presentes no primeiro capítulo e trago para a análise dos dados não só as leituras e experiências desenvolvidas para os fins da pesquisa, mas as leituras/reflexões de aulas, cursos, encontros, conversas, debates, enfim, todo um acervo de experiências do “caminhar na corda bamba” da minha atuação profissional ao longo desses anos.

A quarta parte (morte súbita ou prorrogação?) corresponde ao que tradicionalmente aparece nos trabalhos sob a denominação de “conclusões” ou “considerações finais”. Pensando na dinâmica do jogo, esse é o momento da opção entre a mera configuração do resultado ou a continuidade da “peleja”, ainda que sob novas condições. No ponto que chamo de “considerações finais sobre o jogo em andamento” busco retomar e articular diversos elementos conclusivos presentes no trabalho, especialmente no capítulo 3. As “considerações iniciais sobre outros jogos possíveis” chamam a atenção para a provisoriade das conclusões e indicam algumas possibilidades de estudos mais verticalizados, em vistas de um maior entendimento do esporte e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de intervenção nesse grande jogo que é a prática pedagógica.

Considerando que a principal pergunta e o desenho metodológico do estudo estão presentes no resumo e no trabalho anterior<sup>1</sup> e considerando, ainda, os limites deste texto, priorizo a apresentação de algumas reflexões e elementos conclusivos, presentes nas duas últimas partes da dissertação<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, Goiânia, 20 a 25 out. 1997. *Anais (III)*. Goiânia, CBCE, 1997. p.13-20.

<sup>2</sup> Além da própria dissertação, são indicados nas referências bibliográficas apenas os trabalhos que, efetivamente, são citados no texto.

## Introdução

Refletindo diretamente na formação do pesquisador, e em sua atuação profissional, vê-se iniciar, na década de 80, uma quantidade de autores que orientam seus estudos na tentativa de compreender a complexidade da Educação Física Brasileira. Nesta área, perspectivas de mudanças começam a ser apontadas, provocando um “estado de crise”, assim denominado por MEDINA (1982), buscando-se produzir conhecimento sobre o tema. O surgimento de debates mais críticos sobre a função e o valor da disciplina Educação Física no currículo escolar permite ocorrer, segundo BRACHT (1994, p. 31), um “salto de qualidade, um momento em que a Educação Física pode tornar-se adulta”. Fato evidenciado já no final da mesma década, e início dos anos 90, em que as vertentes de produção científica encontram os mais variados paradigmas, ou as mais variadas matrizes teóricas.

Permanecem, porém, as dificuldades dos professores em delimitar o seu papel educativo. Isto pode ser identificado nas obras de profissionais da área como MEDINA (1983); DO CARMO (1985); GHIRALDELLI (1988); CASTELLANI FILHO (1988); KUNZ (1991); BRACHT (1992) e COLETIVO DE AUTORES (1992), que têm denunciado o papel, predominantemente, reprodutor da prática pedagógica da Educação Física e a função social da escola capitalista.

Necessário se faz identificar que a década de 90 está sendo marcada, em grande parte, segundo BRACHT (1994, p. 03), “pela luta entre segmentos da Educação Física que buscam a hegemonia de suas concepções de Educação Física, ou seja, de seus projetos político-pedagógicos”. O autor contribui, ainda, para essa reflexão, ao apontar que um dos grandes problemas no debate atual decorre do fato de existir relativa clareza, no que concerne aos projetos político-pedagógicos, mas falta entendimento no que toca “a vinculação da Educação Física com este projeto... à questão prática” (ibidem, p. 04).

Perceber esta posição implica, necessariamente, na Educação Física assumir um papel crítico com o compromisso de intervenção na sociedade, considerando que a tarefa do professor da mesma é a de ser um agente renovador e transformador da cultura em que vive. Porém, esta função só será concretizada mediante a sua prática; desta forma, nessa pesquisa, pretende-se responder às seguintes questões: quais os procedimentos que viabilizam ou dificultam a inserção da Educação Física no projeto político-pedagógico da escola, e como ela participa da estruturação do currículo escolar?

Confrontar o discurso e a ação passa a ser uma constante no desenvolvimento deste trabalho, já que se desejou, nessa trajetória, ouvir o “eco” da voz da escola, que grita pela concretização de sua identidade, de suas racionalidades - internas e externas - e, conseqüentemente, de sua autonomia.

Nesta comparação, a intenção é contribuir com a reflexão no campo pedagógico da Educação Física. Pensar a prática desta natureza no ensino da Educação Física, leva também a refletir acerca da função da escola e do papel do educador. Tal observação crítica se concretiza na análise da construção de um projeto político-pedagógico em sua concretude, para que, por meio da qual, seja possível ocorrer o exame do currículo escolar de forma contínua, bem como a construção e reconstrução constante de seu projeto, supra-referido.

## Objetivo

Identificar elementos que viabilizem a inserção da Educação Física na proposta político-pedagógica da escola, determinando o seu papel na estruturação do currículo escolar.

## Metodologia

Como encaminhamento metodológico da pesquisa, procurou-se, a partir de dados empíricos, e articulando as dimensões macro e micro-estruturais, caracterizar, como princípio básico da construção coletiva do processo de criação e implementação de propostas político-pedagógicas, um trabalho escolar que encadeasse as esferas administrativa, pedagógica e de formação continuada.

## Outras Considerações Sobre o Esporte

Diante desses pontos retomo uma das perguntas orientadoras do estudo, que vem agora acompanhada de algumas outras. Abandonar ou reinventar o esporte? Há saídas? O esporte não tem nenhuma possibilidade de ser diferente do que vem sendo?

O caminho a perseguir é o de uma reinvenção do esporte, uma reorientação no seu sentido e significado, uma alteração no seu papel social. O ponto crucial parece ser o acesso real e refletido à cultura corporal, através da prática efetiva das atividades, mas de uma prática capaz de aquisição e compreensão da expressividade da linguagem corporal, refletindo sobre o significado e os valores do mundo por ela representado e, também, construído.

O primeiro passo é resgatar uma compreensão de que o esporte é produto de homens e mulheres, ou seja, sua realidade e suas possibilidades estão inseridas na aventura humana, diferentemente de um entendimento que o coloca como algo natural e, contraditoriamente, estranho ao homem. É preciso, pois, superar a reificação que é *"...a apreensão dos fenômenos humanos como se fossem coisas, isto é, em termos não humanos ou possivelmente super-humanos"* (Berger e Luckmann apud Bracht, 1997, p. 100).

*...a questão decisiva consiste em saber se o homem ainda conserva a noção de que, embora objetivado, o mundo social foi feito pelos homens, e portanto, pode ser refeito por eles. Em outras palavras, é possível dizer que a reificação constitui o grau extremo do processo de objetivação, pelo qual o mundo objetivado perde a inteligibilidade que possui como empreendimento humano e fixa-se como uma facticidade não humana, não humanizável, inerte (Berger e Luckmann apud Bracht, p. 100).*

Outro aspecto a considerar é o que Bourdieu (1990) chama de "saudável relativismo", ou seja, uma visão diacrônica que reconhece a possibilidade de um mesmo objeto poder ser apropriado de diferentes formas. Esse entendimento de Bourdieu, embora pouco desenvolvido por ele, contrasta com a idéia unilateral de reprodução das diferenças de classe, como comumente são caracterizadas suas análises. Ou seja, Bourdieu reconhece no esporte, acertadamente, um caráter de reprodução e manutenção das diferenças de classe, mas admite a possibilidade de mudanças, o que remete à discussão sobre hegemonia, conceito que permite *"...entender o esporte não só como elemento de dominação, mas também, como resistência cultural ou resistência política"* (Bracht, p. 63).

Comentando a respeito de uma possível ambigüidade do esporte, como reprodutor da força de trabalho e ao mesmo tempo qualificador do trabalhador para a luta contra a exploração, Bracht defende que a função de uma sociologia crítica do lazer é analisar as condições sob as quais predomina um ou outro efeito. Na leitura de Cheptulin (1982), é conhecer a realidade e reconhecer as possibilidades. A questão a saber é o tipo e o conteúdo da ação necessária para reforçar a perspectiva da resistência e, mais ainda, da ação capaz de inverter o longo "jogo histórico" em favor dos que hoje são dominados.

No plano das políticas públicas, como ação de governos populares, deve-se inicialmente superar a idéia da pirâmide esportiva e a perspectiva de que a finalidade do sistema esportivo é produzir os atletas campeões e os consumidores de produtos (Bracht, p. 82-83). Nesse aspecto, é fundamental que uma administração que se considera popular rompa com a participação no aparato construído para a procura de atletas e formação de espectadores, redirecionando suas atividades a partir de uma postura que, conforme descreve Bracht, *"...reivindica a possibilidade de julgar sobre a relevância humana de determinadas práticas culturais e buscar fomentar e agir pedagogicamente de acordo com tal avaliação"* (p. 89)<sup>3</sup>.

Outra indicação, que se traduz numa indagação, leva em conta a experiência da classe trabalhadora européia, principalmente a alemã. Segundo Bracht, aquele movimento, trabalhando com um conceito de cultura não dicotômico,

<sup>3</sup> A outra postura descrita por Bracht (1997, p. 89) é a postura (neo) liberal da crença no mercado, que leva o poder público a uma simples abstenção ou, no máximo, a uma observação fiscalizante, fundamentada também na análise de cunho pós-modernista que hipervaloriza a experiência individual como parâmetro de julgamento.

A Educação Física, neste momento, contextualizada como um dos componentes curriculares da escola, deve primar pela superação das diferentes formas pelas quais se manifesta o poder. Este se faz presente nos confrontos de âmbito interno da escola, podendo ser percebido na análise de documentos, dos planejamentos, das falas e representações, entre outros. As relações de poder, que se compreendem no interior da instituição de ensino, estendem-se a outros segmentos, como, por exemplo, na iniciativa do Ministério de Educação e Cultura (MEC) em propor Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Dado empreendimento, segundo o MEC, “vem configurar uma proposta que oriente de maneira coerente políticas educacionais e contribua efetivamente para avanços na qualidade da educação no Brasil” (1995, p. 04). Seria esta a intenção? Se assim for, Souza et al (1997, p. 64), leva a entender que

*é uma contradição eminente. Como pode uma proposta que passa pela idéia de flexível, determinar - em nível nacional - objetivos, conteúdos, avaliação, orientações didáticas que, segundo os teóricos do currículo, caracterizam na verdade uma proposta de Currículo Nacional[...] [...] em cada área de conhecimento foi elaborado um documento, que em relação à Educação Física pretende definir as características, a importância social, os critérios de seleção e de organização de conteúdos, os objetivos gerais e a forma de avaliação da área [...] [...] um documento assim pretende conformar um currículo nacional de Educação Física; não se resume em indicar “parâmetros” [...]*

A discussão relacionada aos PCNs chega à escola, à prática pedagógica do professor, enfim, à comunidade escolar, nas formas mais contraditórias, em relação ao que os autores referendados nesta pesquisa indicam como elementos fundamentais à construção de propostas curriculares no projeto político-pedagógico. Tais formas - também autoritárias - voltam-se para endossar a compreensão de currículo como algo pronto, fechado, com espaços restritos a alterações. Configura, da mesma maneira, a pouca, ou nula, participação do professor, ao mesmo tempo restringindo a participação do aluno nas reestruturações curriculares.

Constata-se que, um projeto que tem sua especificidade, sua história, que possui como respaldo à sua trajetória as experiências e ações concretas, com avanços e recuos, e, também, frustrações que foram vivenciadas, tudo permite ao coletivo da escola a constante reflexão sobre sua ação educativa. Não basta alterar propostas curriculares e impor um novo projeto político-pedagógico. Este não pode ser visto como mero modismo, sem apresentar modificações nas relações sociais. O que o constitui, segundo RESENDE (1995, p. 91), também encerrando em si a necessidade de serem reconstruídos coletivamente, são os

*princípios filosóficos, as definições de políticas; a racionalização e organização das ações; a otimização de recursos (materiais e financeiros); e facilitação a conformidade administrativas; a mobilização dos diferentes setores na busca de objetivos comuns, e por ser de domínio público, permitindo constante acompanhamento e avaliação do processo.*

O que se fez possível de perceber foi o fato de a efetivação da proposta pedagógica nas propostas curriculares ter sido dificultada, pois estas têm sido, geralmente, definidas por órgãos superiores, através de uma proposta “dita democrática”, visto ser discutida com a participação e apresentação de apenas algumas escolas, nas quais a especificidade da instituição nem sempre é levada em consideração. Constatou-se, então, que estas práticas não garantem determinadas posturas metodológicas, igualmente democráticas, na escola. Portanto, acrescenta-se, a seguir, as principais conclusões que tendem a responder a questão principal desse estudo. Conclui-se que os elementos viabilizadores e complicadores do processo de criação e efetivação de propostas político-pedagógicas para o ensino da Educação Física, estão vinculados à:

- a) Vontade política dos Municípios, de modo a possibilitar e desenvolver estratégias que possibilitem condições à participação de todos os atores envolvidos, na construção do projeto político-pedagógico (docentes, pais, alunos, funcionários da escola e comunidade); que esta viabilização gere uma participação ético-política dos professores no processo de planejamento, implementação e reestruturação de propostas, através de um trabalho coletivo (estudos, discussões, planejamentos, legitimações, avaliações contínuas e conseqüentemente proposições).

inclui um esporte transformado. Um esporte que sai da condição de conteúdo prioritário ou exclusivo da organização das aulas, para ser tratado no âmbito de um programa que contempla o amplo acervo de conteúdos ou temas da cultura corporal, sem hierarquia. Um esporte que foge da ditadura dos gestos, modelos e regras, que tem suas normas questionadas e é adaptado à realidade social e cultural dos alunos. Um esporte desmistificado porque conhecido, praticado de forma prazerosa, com vivências de sucesso para todos. Um esporte adquirido como bem cultural, cuja prática passa a ser compreendida como direito.

Para que essas possibilidades se efetivem, é preciso que o professor de Educação Física empreenda ações conscientes, orientadas por um projeto político-pedagógico articulador do conjunto dos saberes no interior da escola, que tem a atividade humana como mediadora na relação de apropriação do conhecimento e que atua desta forma, movido pela perspectiva de um projeto histórico que propõe a superação da sociedade capitalista.

Para que o esporte seja modificado, é necessário enxergá-lo como instituição social que produz e reproduz um sistema de valores, mas é imprescindível afirmar a sua condição de produção humana, como algo passível de transformação, inclusive pela prática pedagógica. Portanto, o esporte precisa da ação humana para transformar-se, ação que vai além do discurso sobre a mudança.

Uma questão objetiva, que precisa ser enfrentada pelos professores, diz respeito à qualidade da inclusão do aluno na aula. Se a apreensão prática do conhecimento num universo muito grande de alunos já é difícil, na Educação Física isto é quase impossível. A relação aluno/espaco/tempo/material, na abordagem dos conteúdos da Educação Física, tem uma dimensão diferente, comparando-se com outras áreas e conteúdos. Pensando, por exemplo, na forma mais tradicional de organização da aula, a Educação Física tem inúmeras dificuldades. Não é inadequado dizer que, na Educação Física, a relação aluno/espaco/tempo/material presente na maioria das escolas não garante nem a instrução simultânea, a simultaneidade áulica, própria do modelo tradicional. Dessa forma, a Educação Física ainda não alcança a dimensão de aula, configurando-se, talvez, como uma pré-aula ou quase-aula.

Guardadas as proporções, é como uma sala que tem um único lápis, um único microscópio, um único dicionário, e todos precisam desses materiais ao mesmo tempo. Impossível! Uns conseguem escrever, observar as lâminas e descobrir o significado das palavras, mas a grande maioria apenas pode dizer que já viu um lápis, que já ouviu falar em microscópio, que "sabe" que existe um livro cheio de palavras que explicam outras. Na Educação Física, é preciso ter uma bola disponível para pegá-la, senti-la, experimentá-la. É preciso um espaco para poder movimentar essa bola e produzir movimentos com ela. É preciso um jogo em que se possa atuar constantemente e não ocasionalmente.

O curioso é que o mais comum na Educação Física é a junção de turmas a partir de uma situação, também comum, em que nem todos vêm para as aulas, como foi observado no trabalho de campo desse estudo. Talvez o caminho seja operar com a lógica inversa. Nas aulas de Educação Física, a turma seria dividida em grupos menores, permitindo um melhor aproveitamento do aluno e do professor. Há uma necessidade geral, de todas as disciplinas, por turmas menores, mas na Educação Física esse problema é agravado. Este é apenas mais um ponto, entre tantos outros, que as diferentes disciplinas podem dialogar, para mudar.

Um dado importante do trabalho de campo diz respeito à diferenciação dos conteúdos esporte e jogo. O problema maior se verifica na explicação do conteúdo jogos esportivos como algo diferente do esporte. A diferenciação entre jogos populares e esporte é mais compreensível. O esporte é tido como jogo institucionalizado, com regras oficiais, competições regulares, como componente da indústria cultural, etc. Os jogos populares são descritos como aqueles que têm origem no povo, que foram praticados pelos pais, pelos tios, que acontecem na rua e que variam de lugar para lugar.

A diferenciação é justificada no sentido de que o aluno precisa reconhecer as diferenças entre um jogo popular e um esporte e entre o esporte e um jogo, que parece com o esporte, mas não o é. O problema aqui é que se despreza uma explicação do jogo a partir do significado central e se prioriza uma explicação apenas pelas regras ou pelos sentidos do jogo, que podem e devem ser modificados pela via da reflexão. A explicação para jogo esportivo é muito frágil, pois ele não é o esporte porque não trabalha com as regras, com o material e o número de jogadores do "esporte real".

## Principais Bibliografias

- ALMEIDA, Rosane Soares. A prática pedagógica da Educação Física na construção do projeto político-pedagógico da escola: a polêmica do discurso superador. In: **Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. v. 01, p. 114-121, 1997.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **O educador e a implementação de uma proposta inovadora, a nível de primeiro grau**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 1990.
- BRACHT, Valter. **Considerações acerca da identidade da Educação Física**. UFSM?RS, 1994 (mimeo)
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLETIVO ESCOLA CAMPO DE AÇÃO. **Projeto político-pedagógico**. Prefeitura Municipal de Curitiba, 1997. Mimeografado.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; 1989.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- JORGE, Leila. **Inovação curricular; além da mudança dos conteúdos**. Piracicaba: Unimep, 1993.
- KUNZ, Elenor. **Transformações didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNJUÍ, 1994.
- NAGEL, Luzia Helena, COUTINHO, Agostinho Guimarães & GUILHERMETI, Paulo. **Educação Física: uma contribuição à crítica da crítica acrítica**. Maringá: Diagramação Bahis e Associados Consultoria de Marketing, 1994.
- NEVES, Carmen M. de C. Autonomia da Escola Pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I. P. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 95-115.
- SOUZA & VAGO & MENDES. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacional. In: **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - Educação Física frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- TAFFAREL, Celli. Análise dos currículos de Educação Física no Brasil- contribuições ao debate. In: **Revista da Educação Física da UEM**. Maringá, v. 3, nº 01, 1993.
- \_\_\_\_\_. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato do conhecimento no curso de Educação Física**. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas: s/n, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Rosicler Terezinha Goedert

Rua Paraíba, 2694 – Vila Guaíra – 80.630-000 Curitiba-Paraná

Telefone: 041- 329-6319 – FAX: 041- 3295615

---

### REALIDADE E POSSIBILIDADE NO ESPORTE: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM QUESTÃO

**Sávio Assis de Oliveira**  
Mestre em Educação/UFPE

---

**RESUMO:** *O texto apresenta a dissertação "A Reinvenção do Esporte: possibilidades da prática pedagógica", defendida junto ao Mestrado em Educação da UFPE, cujas reflexões iniciais e um esboço metodológico foram apresentados no X CONBRACE, em trabalho com o mesmo título da dissertação. A presença do esporte na escola é uma história repleta de tensões e tensões. A sua predominância sobre outros conteúdos no interior da Educação Física é também o resultado de planos e intentos, dada a sua adequação ao projeto de formação de homens aptos à disputa, numa sociedade em que a alegria e a felicidade não estão disponíveis para todos. Mas é uma predominância tensa. Há um conjunto de críticas sobre o esporte questionando, desde a sua incompatibilidade com espaços e valores educativos, tomados de forma genérica, até a continuidade de sua existência em outra forma de organização social. Este estudo participa desse jogo tenso e questiona: como o esporte - forma cultural que ritualiza elementos fundamentais da sociedade capitalista - pode participar de um projeto político-pedagógico emancipatório? Em busca de respostas, lancei mão de uma pesquisa bibliográfica e de um estudo de caso envolvendo análise de documentos, observação de aulas e realização de entrevistas e seminários com professoras de uma escola pública, tomando como categorias analíticas básicas o par dialético realidade-possibilidade. A possibilidade real, concreta e de essência de o esporte ser partícipe de um projeto emancipatório está, sobretudo, na sua ampla oferta, na sua prática como objeto de reflexão e na transformação de sua dinâmica, essencialmente competitiva e aparentemente lúdica, para uma outra, qualitativamente distinta, essencialmente lúdica e aparentemente competitiva.*

---

## Referências Bibliográficas

- ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **A reinvenção do esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Recife, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação – UFPE.
- BOURDIEU, Pierre. Como é possível ser esportivo? In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 136-153.
- BOURDIEU, Pierre. Programa para uma sociologia do esporte. In: **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 207-220.
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Vitória: UFES/CEFED, 1997.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, a. III, n. 5, p. 4-17, 2. sem. 1996.
- Rua Cel. Anizio R. Coelho, 423-703 - Boa Viagem, Recife-PE. CEP: 51021-130 – Fone/Fax: 081-4655338  
[E-mail:sassis@elogica.com.br](mailto:sassis@elogica.com.br)

---

## GINÁSTICA GERAL: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E COMUNITÁRIA

*Profa. Dra. Elizabeth Paoliello Machado de Souza*

Grupo de Pesquisa em Ginástica Geral – Faculdade de Educação Física  
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

---

*RESUMO: Este trabalho aborda a concepção de Ginástica Geral do Grupo de Pesquisa em Ginástica Geral da Faculdade de Educação Física da UNICAMP - Brasil, como um conhecimento a ser implementado nas aulas de Educação Física Escolar e Comunitária. Dentro de uma visão pedagógica da Ginástica, esta proposta fundamenta-se nos princípios norteadores: Formação Humana e Capacitação, tendo como objeto de estudo a Cultura Corporal. Apresenta os conteúdos, a estratégia e a metodologia desenvolvida, tendo como meta a facilitação da interação social entre os participantes, por meio da vivência motora e da exploração dos recursos de materiais tradicionais e / ou adaptados.*

---

### Introdução

Nos últimos dez anos o Grupo de Pesquisa em Ginástica Geral da Faculdade de Educação Física (FEF) da UNICAMP - Brasil, tem desenvolvido trabalhos na área pedagógica da Ginástica Geral, com o objetivo de apresentar um “banco de idéias” aos profissionais interessados em experimentar novas formas de atuação na Educação Física escolar e comunitária.

O resultado de suas pesquisas são veiculados pelo Grupo Ginástico Unicamp por meio de composições coreográficas em escolas, universidades, clubes, congressos e eventos culturais e esportivos, no Brasil e em vários países como: Argentina, Chile, Holanda, Alemanha, Dinamarca, Espanha e Itália.

Formado por 32 alunos universitários e professores de Educação Física, estará participando neste ano de 1999, de dois festivais de Ginástica Geral: Gymnastik Festival - 1999 em Bornholm - Dinamarca e na XI Gymnaestrada Mundial em Göteborg - Suécia.

### A Ginástica Geral

A Ginástica Geral é aqui entendida como **uma manifestação da cultura corporal, que reúne as diferentes interpretações da Ginástica, integradas às demais formas de expressão do ser humano, de forma livre e criativa.**



## Algumas Considerações Sobre o Esporte

Responder à pergunta "o que é esporte?" não requer apenas uma definição, no sentido acadêmico de explicação precisa ou significação, mas uma compreensão explicativa, um enredo capaz de dizer, não só o que é, mas como foi, como está e o que pode vir a ser. Duas advertências básicas aparecem com destaque na bibliografia: não se deve considerar o esporte moderno como resultado de um processo linear de desenvolvimento, tampouco como uma instituição completamente autônoma.

Alguns pontos consensuais são verificados nos diversos textos que versam sobre o surgimento do esporte moderno: a) ele surge na Inglaterra a partir do século XVIII; b) surge da transformação de alguns jogos populares; c) as *public schools* têm um papel fundamental nesse processo; e d) da Inglaterra, o esporte se espalha por todo o mundo e torna-se a principal expressão da cultura corporal e das ocupações de lazer.

Quanto ao desenvolvimento do esporte, aparecem como aspectos importantes: a) a proliferação do esporte em outras camadas sociais, em função do surgimento de novas escolas para as classes médias e da redução da jornada de trabalho para as classes trabalhadoras; b) a formação de clubes esportivos por pessoas interessadas como espectadoras ou executantes; c) a uniformização de regras, necessidade de regulamentação para além do nível local, gerada pelo estabelecimento das "trocas" esportivas entre instituições escolares, regiões, clubes, etc.; d) a criação de clubes regionais a partir dos clubes locais e, depois, a criação das associações nacionais; e) a eficiência do esporte no direcionamento da violência, funcionando como um meio extremamente econômico para a mobilização, ocupação e controle dos adolescentes; f) a universalização da Instituição Esportiva, através dos Jogos Olímpicos, veiculando a idéia do esporte como promotor do internacionalismo e da paz; e g) a idéia da igualdade de chances de vitória na rivalidade entre indivíduos, princípio fundamental do liberalismo.

Registra-se, no entanto, que esse desenvolvimento não se deu sem resistências, sendo exemplos desse processo a disputa amador x profissional, como conseqüência da luta pelo acesso e prática de esportes, e o movimento esportivo/ginástico da classe trabalhadora européia que chegou a criar uma internacional socialista da cultura corporal, realizando três grandes olimpíadas de trabalhadores.

Outros aspectos podem ser relacionados e trazidos para compor um quadro de críticas ao esporte. A diferença fundamental reside mesmo nas interpretações das características, do papel e da função que o esporte passa a assumir no seu desenvolvimento subsequente no interior da sociedade capitalista. Entre as principais críticas, nem sempre aceitas plenamente por todos os autores, temos: a) o esporte reproduz o fundamento das relações humanas no capitalismo: a competição; b) o esporte guarda afinidades com o trabalho capitalista contribuindo para a adaptação à sociedade industrial; c) o esporte desvia a agressividade das suas origens sociais, diluindo potenciais energias transformadoras; d) o esporte reprime a sexualidade e canaliza o impulso libidinoso; e) o esporte sugere a igualdade como um princípio geral da sociedade, a partir da formal igualdade de chances; e f) o esporte possui um duplo sentido político, fomentando o desinteresse e promovendo a adaptação às normas e ao comportamento competitivo.

No quadro atual é possível dizer que o esporte está plenamente incorporado às funções de Estado, constitui um setor econômico próprio, gera um público consumidor para além dos participantes, é espetacularizado pela mídia e possui um grande aparato que inclui as outras dimensões do esporte (educação e lazer), sobretudo na revelação/formação de atletas e na formação do público consumidor. Sem dúvida, o esporte é um fenômeno com uma força extraordinária. Alguns autores o localizam, ao lado da ciência, como único idioma universal. Outros atribuem a ele um significado religioso ou quase religioso.

O esporte enquanto instituição da sociedade contemporânea é uma de suas mais completas traduções. O esporte representa o modelo perfeito da sociedade concorrencial, regrada, que valoriza e premia a competência, elemento diferenciador dos homens no reino da escassez. Ele representa todo um processo social de afunilamento e exclusão. No início, todos são iguais, todos têm o direito à vitória, à possibilidade formal de obter sucesso. Depois, no processo, os competentes se estabelecem. Mas, à semelhança do que ocorre "na vida", os competentes no esporte são quase sempre os "bem-nascidos" e "bem-criados". Os poucos exemplos de vitoriosos que vêm de baixo, que surgem do nada, servem apenas para ilustrar o discurso que imprime a idéia do esforço recompensado e/ou da prevalência dos dons pessoais. O esporte faz tudo isso, mobilizando posturas ambíguas de racionalidade e irracionalidade.

claro que estes valores não são para serem exercidos no futuro ou na vida adulta, mas agora, no presente, já que o futuro é uma incógnita, e não temos o direito de oferecer aos nossos alunos como futuro, a nossa visão de presente. Maturana e De Rezepka (1995:10) aprofundam esta idéia quando em seu texto declaram acreditar,

*“que o futuro deve surgir dos homens e mulheres que viverão no futuro. Homens e mulheres que deveriam ser íntegros, autônomos e responsáveis por seu viver e por aquilo que fazem pois, o fazem por si mesmos; homens e mulheres sensíveis, amorosos, conscientes de seu ser social e de que o mundo que vivem surge com seu viver”.*

Nesta visão o professor tem papel relevante na vivência de valores significativos para o ser humano, tais como: a criatividade, o respeito às normas e leis do grupo e da sociedade como um todo, o espírito crítico, a honradez, a afetividade, a liberdade, a disponibilidade, entre outros.

### **Pontos Norteadores**

De acordo com os princípios acima expostos, é possível destacar alguns pontos importantes que norteiam nossa concepção de Ginástica Geral, a saber:

- O incentivo e a valorização do indivíduo em benefício do grupo.
- O conteúdo utilizado parte das experiências individuais, socializadas a fim de servirem de base para a exploração de todo o grupo.
- A liberdade na utilização dos conteúdos da cultura corporal.
- O resgate dos valores culturais de cada grupo social.
- O prazer na atividade (ludicidade).
- A promoção da cooperação e da participação.
- A experimentação de diferentes formas de organização social.
- O estímulo à auto-superação e à criatividade.
- A possibilidade de participação de todas as pessoas (criança, adultos, idosos, deficientes, etc).
- A discussão crítica-superadora das diferentes manifestações da cultura corporal que sejam utilizadas.
- O aumento da interação social.
- A demonstração das composições coreográficas como produto final do processo educativo.
- A elaboração e respeito às normas, regras e regulamentos criados pelo grupo.

### **Conteúdo**

Considera-se como conteúdo da Ginástica Geral, os elementos da **cultura corporal**<sup>1</sup>, que constituem as seguintes modalidades de expressão corporal e que podem ser apropriados de acordo com o interesse e a necessidade do grupo:

- **As Ginásticas:** Artística, Rítmica Desportiva, Acrobática, Natural, Localizada, Aeróbica, Trampolim Acrobático, etc.
- **As Danças:** Populares, Contemporâneas, Folclóricas, etc.

<sup>1</sup> **Cultura Corporal** é aqui entendida como todos os produtos culturais que fazem parte do cotidiano dos indivíduos e que tenham relação com a Educação Física e cuja manifestação ocorra por meio da expressão corporal.

*...buscava produzir uma cultura corporal de movimento própria, que não queria preparar o corpo para o próximo dia de trabalho, e sim, ajudar os homens a desenvolver necessidades próprias contrárias ao pensamento concorrencial e de rendimento capitalistas e vivenciá-las esportiva, social e politicamente.*

As festas esportivas e as olimpíadas dos trabalhadores aconteciam sem o uso do cronômetro, de fitas métricas e tabelas de resultados, e ao contrário, exploravam os exercícios lúdicos, as atividades de grupo e acentuavam gestos simbólicos de solidariedade (p. 86).

Argumentando que a construção de uma cidadania crítica a partir do lazer é uma tarefa difícil e que o poder da indústria cultural faz crer que é impossível, Bracht lança as seguintes questões, tendo em vista a experiência dos trabalhadores na passagem e início do século: *“é possível e desejável um movimento contra-cultural neste âmbito hoje? Como o poder público se relacionaria com tal movimento? Formariam os sindicatos de trabalhadores a base organizativa de um tal movimento?”* (p.86).

Arrisco-me a discutir (e não simplesmente responder) brevemente as questões sugeridas. Em primeiro lugar, considero a ação, ou movimento contra-cultural, não só desejável, como necessária para os que insistem na superação do capitalismo. A possibilidade dessa ação, ou movimento, realizar-se, desde que desejada, está intimamente relacionada às questões seguintes.

Do ponto de vista do poder público, é fundamental, para além das trocas de experiências significativas e de sucesso, constituir, a partir dos governos democrático-populares municipais e/ou estaduais, um movimento que ganhe dimensão nacional, buscando inclusive superar o inevitável boicote dos meios de comunicação. Essas ações devem ter como parceiros os diversos segmentos organizados da sociedade, inclusive os sindicatos de trabalhadores e entidades estudantis e de jovens.

Essas organizações, no entanto, precisam reorientar suas relações com a cultura, incluindo o lazer e o esporte, para uma perspectiva de formação cultural crítica e divertida, e não do divertimento que em nada se diferencia da indústria cultural. O mais comum, no entanto, tem sido tratar as atividades culturais apenas como atrativo para a conquista de sócios, tais como as atividades relacionadas à saúde e às disputas judiciais. Num quadro ainda pior, as atividades culturais são usadas como chamariz para a participação em atividades de outra natureza, sobretudo quando há exigência de quórum, etc.

Outro aspecto a destacar é que a ação cultural se desenvolva na perspectiva da participação e da auto-organização que, conforme lembra Bracht, são pontos reivindicados em relação à política e ao trabalho, mas completamente esquecidos quando se trata de esporte ou outras formas de cultura corporal. Abdica-se da organização e da definição do conteúdo dessas práticas, dificultando a possibilidade de identificação de classe com uma cultura corporal de movimento específica.

A mudança de postura quanto à ação cultural está intimamente relacionada com a perspectiva global de luta das organizações, de cada uma individualmente e dos seus diferentes conjuntos. Uma ação cultural crítica só tem sentido e só se sustenta se essa perspectiva global, ainda que se considerem as ações meramente táticas, distancie-se tanto do adesismo, quanto da mera afirmação de posições, caminhos que tornam a luta não só difícil, como estática, interminável e inglória.

## **Possibilidades da Prática Pedagógica**

O esporte traz consigo, na sua origem, a cultura do povo, modificada e transformada em produto de consumo. Traz consigo possibilidades contraditórias, estabelecidas em sua própria dinâmica, de forma que é possível enfatizar situações que privilegiam a solidariedade sobre a rivalidade, o coletivo sobre o individual, a autonomia sobre a submissão, a cooperação sobre a disputa, a distribuição sobre a apropriação, a abundância sobre a escassez, a confiança mútua sobre a suspeita, a descontração sobre a tensão, a perseverança sobre a desistência e, além de tudo, a vontade de continuar jogando em contraposição à pressa para terminar o jogo e configurar resultados.

A Educação Física, disciplina que trata da cultura corporal no interior da escola, tem um papel fundamental nesse cenário. A escola é compreendida como instituição com características reprodutoras da sociedade atual, mas também como espaço de produção de contra-hegemonia, de contra-cultura, onde se

Deve-se oferecer ao aluno, uma ampla vivência das possibilidades de movimento a fim de que, após esta fase de aquisição, aprendizagem, troca, embasamento, expansão do vocabulário motor e do conhecimento como um todo, o próprio indivíduo possa optar por especializar-se em uma determinada modalidade, com fins competitivos ou não, ou ainda integrar as experiências vividas, criando novas formas de prática do movimento.

## **A Metodologia Utilizada**

A metodologia que orienta a proposta tem como principal objetivo proporcionar o aumento da interação social, através do trabalho grupal, onde cada um dos participantes contribui com as experiências e habilidades que melhor domina e que podem ser úteis para o trabalho do grupo. Desenvolvida ao longo de todos estes anos de trabalho com a Ginástica, a metodologia que utilizamos pode, para efeito didático, ser dividida em duas partes: uma destinada ao aumento da interação social e à vivência e exploração de inúmeras possibilidades de movimento e a outra direcionada para a utilização e exploração dos recursos que o material proporciona.

### **Aumento da Interação Social e Vivência Motora**

1. Desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades individuais, a fim de aumentar os recursos a serem socializados, selecionando os movimentos conhecidos pela maioria e que permitem atingir o que chamamos de **criação de uma linguagem comum de movimentos**. Uma das formas que utilizamos, são os deslocamentos grupais com gestos esportivos e imitativos da vida cotidiana, onde o professor executa inicialmente alguns modelos de movimentos que são conhecidos por todos. Alcançada a compreensão desta idéia, formam-se pequenos grupos onde os monitores são os próprios alunos que se revezam.
2. Intercâmbio de experiências entre os alunos, onde são utilizadas diferentes formas de organização grupal. Inicia-se aos pares, passando a seguir para trios, quartetos, octetos, até um grande grupo que, de acordo com a idade e experiência dos alunos, pode chegar a 10, 12, 15 ou mais integrantes. Nesta fase utilizamos atividades variadas como por exemplo: sombra, espelho, irmãos siameses, cardume, etc.
3. Alcançada a estrutura grupal, exploramos diversas formas coreográficas, tais como: formações em linhas retas, curvas e combinadas; formações em círculos, triângulos, quadrados, etc.
4. Utilização das experiências motoras individuais e coletivas dentro das formas coreográficas descobertas.

### **Exploração dos Recursos de Materiais Tradicionais e/ou Não Tradicionais da Educação Física**

1. Exploração de materiais tradicionais da Educação Física e seus movimentos característicos.
2. Exploração dos materiais utilizando-se de movimentos característicos de outras manifestações da cultura corporal.
3. Exploração de elementos das artes cênicas, por exemplo: interpretar uma determinada situação do cotidiano usando os materiais como parte da cena ou da vestimenta.
4. Exploração de elementos das artes plásticas, por exemplo: na construção de cenários, aparelhos ginásticos improvisados, etc.
5. Exploração de elementos das artes musicais, por exemplo na criação de sons e ritmos diversos.
6. Exploração de materiais que o meio oferece, como por exemplo bambus gigantes, câmaras de pneu, caixas de refrigerantes, panos, etc, por meio dos movimentos próprios da Ginástica ou de outras manifestações da cultura corporal.

Se o esporte é reduzido aos sentidos do “esporte real”, do rendimento, seus gestos, suas regras, materiais e espaços, é preciso reconhecer que esse conteúdo não tem lugar na escola, a não ser enquanto notícia, imagem, discurso. Nomear “jogos esportivos”, aceitando uma ruptura prévia com o esporte, é abrir mão de tratar o esporte, refletir sobre o esporte, é abrir mão da possibilidade de modificar o próprio esporte. Aceitar e praticar as classificações que advogam autonomia ao esporte-educacional e ao esporte-participação é aceitar enclausurar as perspectivas de mudanças em espaços definidos, para que não possam contrariar interesses políticos e econômicos predominantes no esporte.

Construir uma barreira entre jogos e esporte e propor uma transição a partir do conteúdo “jogos esportivos” cria dois tipos de problemas. De um lado, fomenta uma postura de valorização de certas atividades apenas se elas são úteis à aprendizagem do “esporte real”. Dessa forma, as atividades lúdicas, jogos e brincadeiras populares, ou mesmo os jogos que modificam as regras oficiais das modalidades, têm a sua validade e utilidade medidas do ponto de vista do esporte, dos interesses da Instituição Esportiva. Por outro lado, confirma a tendência crescente de destruição do lúdico no esporte, reforçando a sua orientação para o rendimento, para a obtenção de resultados, objetivo que, para a maioria, numa sociedade capitalista, não é compatível com o prazer, com a alegria e com a felicidade.

Portanto, parece-me que, por trás de simples nomes, há todo um sentido a desvelar que, a depender do projeto histórico abraçado e de seu desdobramento em um projeto político-pedagógico, pode ser um sentido a ser mantido e aprofundado ou, de outra forma, um sentido a ser compreendido, refletido, transformado e superado. As aulas observadas fornecem elementos ilustrativos da posição que sustento, contrário ao estabelecimento de limites absolutos entre jogo e esporte.

Numa aula de uma 7ª série, por exemplo, a professora propõe um jogo esportivo explicando-o como sendo apenas aproximado do esporte. Colocado para os alunos o objetivo e a dinâmica do jogo, imediatamente o jogo é associado ao basquete. De uma forma ou de outra, os alunos já conhecem o esporte, o significado central do jogo é o mesmo do basquete, as sugestões de mudanças são no sentido de aproximá-lo cada vez mais do basquete e para a pergunta sobre de onde os alunos conhecem o basquete, uma das respostas é a rua. Por outro lado, nas turmas de 1º ano, onde o conteúdo previsto é o esporte e não mais o jogo esportivo, a própria professora fala todo o tempo em aproximação do esporte, sabendo da impossibilidade de, em termos absolutos, ter lugar na escola o esporte, tal como ele está conformado nas regras, ou como ele é desenvolvido nos moldes dos treinamentos, torneios, campeonatos e da indústria cultural. É preciso, portanto, superar a dicotomia esporte X jogos, como condição necessária para o resgate da ludicidade, observando a orientação do Coletivo de Autores (1992) no tratamento do esporte em uma perspectiva da evolução dos jogos, numa relação de complexidade das regras e sentidos.

Para que se efetivem mudanças no esporte que tem lugar na escola, é preciso, também, aprender a fazer esporte com as experiências práticas das comunidades. É preciso reconhecer que o esporte de fora da escola tem algo mais, além do que a indústria cultural oferece. É preciso aprender, por exemplo, com as pessoas comuns que reúnem-se para jogar, para bater bola, para organizar festas esportivas, independentemente dos resultados, de dinheiro e de reconhecimento público. É preciso aprender com o futebol de rua que ensina de forma indiscutível que o melhor jogo é aquele auto-organizado.

Este estudo afirma sua crença e esperança na escola e na Educação Física como espaços privilegiados para a promoção de importantes mudanças no esporte, abrindo possibilidades para outras mudanças, além dos muros da escola. Mudanças que venham a alterar a atual dinâmica do esporte, essencialmente competitiva e aparentemente lúdica, para uma outra, qualitativamente distinta, essencialmente lúdica e aparentemente competitiva. Para que mais à frente, não seja consagrado um completo embrutecimento humano e não precisemos ouvir de nós mesmos as sábias e dolorosas palavras do replicante<sup>4</sup> de *Blade Runner*: “*eu vi coisas nas quais vocês humanos não acreditariam*”.

<sup>4</sup> Personagem interpretado por Rutger Hauer em *Blade Runner, o caçador de andróides*, produção cinematográfica americana, de 1982, dirigida por Ridley Scott, com roteiro de Hampton Fancher e David Peoples, baseado no livro de Phillip K. Dick's *Do Androids Dream of Electric Sheep?*.

# IMPLICAÇÕES DA TEORIA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE PARA A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO DE 1º GRAU<sup>1</sup>

*Ms. Silvana Ventorim*

Universidade Federal do Espírito Santo

---

**RESUMO:** *Este estudo pretendeu trabalhar e analisar o desenvolvimento da práxis político-pedagógica da Educação Física no ensino público de 1º grau, com base na teoria pedagógica de Paulo Freire. Para tanto, utilizou-se das orientações da abordagem pesquisa-ação. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos e alunas da 8ª série B da Escola de 1º Grau Juscelino K. de Oliveira e a professora-pesquisadora. Considerando os momentos da investigação do universo temático e a intervenção didático-pedagógica, o processo de ensino-aprendizagem implicou na produção do conflito e na construção de novos significados. Como possibilidades de aproximação às orientações teórico-metodológicas assumidas para este estudo, apontamos: a seleção do conteúdo de ensino a partir da realidade vivida dos sujeitos do processo e a participação dos mesmos na elaboração do planejamento didático; a ampliação da tematização do conhecimento esporte (futsal), e por sua vez a ampliação da visão de mundo dos sujeitos envolvidos; e a ruptura com a absolutização do papel da professora, indicando a construção do processo de democratização das relações sócio-pedagógicas.*

---

Ao objetivar a construção de propostas para o ensino da Educação Física na escolas, com base no pensamento de Paulo Freire, o presente estudo, pretende: a) analisar os pressupostos teórico-metodológicos subjacentes à teoria freireana, b) desenvolver uma proposta político-pedagógica para o ensino da Educação Física no âmbito da escola pública de 1º grau com base na teoria freireana da educação e c) contribuir para a busca de formulações teórico-metodológicas que embasem a construção de uma pedagogia crítico-emancipatória para o ensino da Educação Física.

As seguintes questões nortearam o desenvolvimento da pesquisa: 1) quais as implicações da teoria freireana da educação para a construção de uma nova práxis político-pedagógica no campo da Educação Física?; 2) como se caracteriza a práxis pedagógica da Educação Física no ensino público de 1º grau tendo como suporte a teoria freireana?

O presente estudo se insere na linha qualitativa de pesquisa, seguindo as orientações da abordagem pesquisa-ação, (Barbier, 1985 e Thiollent, 1988). Desenvolveu-se na escola de 1º Grau "Juscelino K. Oliveira" da rede de ensino público do município de Vitória, ES, localizada no bairro Maria Ortiz, com uma população de baixo nível de concentração de renda. A turma participante da pesquisa foi a 8ª série B, do turno vespertino, sendo formada por 30 alunos de ambos os sexos, com cerca de 14 anos de idade.

O processo de coleta de dados realizou-se com base no momento empírico que compreendeu o processo de construção de aulas de Educação Física configurado em dois momentos: a) a investigação do universo temático e b) a intervenção didático-pedagógica.

Foi desenvolvido com a 8ª série B, vespertino, da EPG "Juscelino K. Oliveira" um número de 39 encontros, num total de 37 aulas, de 50 minutos, correspondentes a um bimestre e meio letivo, compreendido entre o mês de maio e agosto, com um recesso no mês de julho de 1996, sendo registradas em fotografias, fitas de vídeo e relatórios advindos das reflexões realizadas pela professora-pesquisadora e pela observação dos observadores especialistas. Portanto, a observação foi um dos principais instrumentos de pesquisa adotado pela professora-pesquisadora e pelos três observadores especialistas, tomando por referência o instrumento Ficha de Observação. Juntamente com essas ações, realizou-se a aplicação de entrevista coletiva semi-estruturada e questionários.

Segundo Freire, o aspecto principal a ser evidenciado para a organização do trabalho pedagógico se dá na vinculação da realidade com o conhecimento, na medida em que se aponta para a percepção e análise de problemas e contradições tendo em vista a elevação do nível de consciência para a compreensão e

---

<sup>1</sup> Texto elaborado a partir da Dissertação de Mestrado "Implicações da Teoria Pedagógica de Paulo Freire Para a Práxis da Educação Física no Ensino de 1º Grau" defendida em dezembro de 1997 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES.

Sua principal característica é a de proporcionar a prática da Ginástica sem fins competitivos, para o maior número de pessoas, independentemente da idade, sexo, condição física ou técnica. Proporciona uma gama infinita de experiências motoras, além de estimular a criatividade, o prazer no movimento, o regate da cultura de cada povo e a interação social, sendo desta forma, plenamente adequada à Educação Física escolar e comunitária.

## **Formação Humana e Capacitação: Princípios Básicos da Proposta**

Uma das grandes dificuldades na tarefa educacional tem sido a confusão existente entre **a formação humana** e a **capacitação**, dois fenômenos distintos que permeiam toda ação educativa. Segundo Maturana e De Rezepka (1995:11) a **formação humana** *“tem a ver com o desenvolvimento do menino ou menina como pessoa capaz de ser co-criadora com outros de um espaço humano de convivência social desejável”*. Para que isto seja alcançado é necessário criar condições que orientem e apoiem a criança durante seu crescimento, considerando-a capaz de respeitar a si mesma e ao outro e de fazer as suas próprias escolhas. Desta forma, a consciência de sua individualidade, identidade e autoconfiança passam a significar o respeito a si mesma e não a oposição ou a diferença em relação às outras pessoas, podendo então colaborar tranquilamente por estar segura de seu espaço no grupo social.

Por outro lado, a **capacitação**, *“tem a ver com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo em que se vive, como recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que queira vivenciar”* (op. cit.:11). Portanto, dentro do processo educativo, a **capacitação** consiste na criação de espaços de ação, para o desenvolvimento das habilidades desejadas, ampliando as capacidades de se fazer, refletindo sobre este fazer, como parte da experiência que se vive e que se deseja viver.

Nas orientações baseadas nos aspectos biológicos e neuro-comportamentais, a ênfase nas aulas de Educação Física, é dada na **capacitação**, ou seja na instrumentalização do aluno por meio da apropriação de técnicas. A condição física e o rendimento são as metas principais e a preocupação com a **formação humana**, ainda que presente, tem um papel secundário.

Dentro de nossa proposta, a **formação humana** é privilegiada em relação à **capacitação**, que mesmo tendo seu espaço garantido, posto que é conteúdo indispensável da Educação Física, não se sobrepõe ao desenvolvimento dos valores humanos. A **capacitação** é um caminho para a realização da tarefa educacional, ela acontece na prática do fazer, quando esta se dá numa situação de respeito mútuo entre o professor e o aluno. Ela só se confirma como uma **capacidade de fazer** e refletir sobre o fazer, quando o processo de aprendizagem ocorre com responsabilidade por aquilo que se faz.

No que diz respeito à **capacitação**, o professor de Educação Física deve preocupar-se com o desenvolvimento das capacidades biológicas e das habilidades específicas do ser humano, facilitando ao aluno, a apropriação de todas as manifestações da cultura corporal, que sejam relevantes para a convivência em seu meio físico e social. Para tanto é de sua competência conhecer com profundidade o desenvolvimento do ser humano, para assim, poder escolher as atividades adequadas às diferentes faixas etárias. Da mesma forma, deve conhecer as atividades que são relevantes para cada região a qual o aluno pertence, criando um ambiente de confiança, pleno de estímulos diversificados e adequados às suas características, necessidades e interesses.

O respeito à individualidade de cada pessoa, sua cultura de origem, seus valores e expectativas, devem constituir a base do processo educativo, no qual o aluno nunca seja criticado no seu ser, mas sim corrigido no seu fazer pois, desta forma, terá mais possibilidades de interrelacionar-se com sucesso, aprimorando o seu próprio ser. Muitas vezes a apropriação de uma determinada manifestação da cultura corporal, valorizada pelo grupo, facilita a sua integração e o seu reconhecimento como parte desse grupo. Por exemplo, saber dançar o forró, a lambada ou uma dança da moda, ou ainda numa praia, poder participar de um jogo de voleibol ou futebol.

No aspecto da **formação humana**, a principal atitude do professor deve ser a de ensinar a vivenciar os valores humanos, criando atividades onde o aluno tenha a oportunidade de experienciar a cooperação, a responsabilidade, a amizade, a solidariedade, o respeito a si próprio e aos demais, etc. O professor deve ter

Anterior ao processo de seleção do conteúdo de ensino aconteceu a primeira aproximação à realidade pesquisada. Este momento se configurou no levantamento de informações a respeito da escola, de suas condições físico-estruturais e organização do trabalho pedagógico, especialmente da disciplina Educação Física. Também foram pesquisadas características dos alunos e alunas da turma e suas visões sobre o processo didático-pedagógico do qual participaram na Educação Física.

Especificamente, quatro critérios de seleção dos conteúdos orientaram o planejamento das aulas. Os conteúdos deveriam: a) partir da realidade social dos estudantes para a ela voltar de forma pedagogicamente problematizada; b) ter uma ampla dimensão que possibilitasse a leitura crítica da realidade (ter relevância social e significado histórico-político-cultural); c) ser selecionados coletivamente com a participação ativa dos alunos e alunas e; d) ser selecionados com base na valorização da experiência dos alunos e alunas com o conhecimento. Consideramos que, embora os estudantes praticassem vários esportes eles não os conheciam nas suas variadas dimensões, revelando que a Educação Física vem proporcionando uma prática não consciente e reflexiva de seus conteúdos, tendo como consequência o fazer pelo fazer.

O processo de seleção do conteúdo teve como elementos de reflexão as problematizações sobre a realidade social e educacional, o desenvolvimento de atividades com base nas condições objetivas da escola e a realização de uma enquete a fim de se conhecer as manifestações das práticas corporais no contexto social da comunidade circundante à escola e os significados a elas atribuídas.

As indicações do futebol advindas das reflexões e práticas de jogos esportivos, nas primeiras aulas; a enquete realizada junto à comunidade; a não-apropriação do esporte futebol por parte da turma; e o significado político-histórico-cultural do futebol orientaram a decisão de propor à turma o estudo desse esporte nas aulas de Educação Física.

Com base nas ações de seleção dos conteúdo apontamos: em primeiro lugar, que, juntamente com as ações desenvolvidas para a seleção, alcançava-se, pelo processo de reflexão, o conhecimento das condições do contexto concreto do aluno; em segundo lugar, torna-se importante afirmar a possibilidade político-pedagógica do processo de codificação-decodificação pelo método dialógico-problematizador, e em terceiro lugar, destacamos que o critério de se partir da realidade do aluno foi alcançado, na medida em que se procurou investigar qual o interesse e conhecimento dos estudantes sobre as indicações de conteúdo. A definição pelo futebol não revela uma contradição quando tomamos por referência o currículo institucionalizado em comparação à perspectiva de currículo construído na escola, como pressupõe a perspectiva freireana. Essa advertência procura mostrar que a construção da práxis educativa, sob a orientação de Freire, não rejeita os conhecimentos ditos universais e institucionalizados, como o futebol.

### *O Planejamento do Processo Didático-Pedagógico*

Os pressupostos orientadores desse momento foram: a) a necessidade de evidenciar o significado do ensino e da aprendizagem; b) identificar o conhecimento sobre o futebol e, c) a organização coletiva do processo didático-pedagógico.

Para efetivar a perspectiva do planejamento participativo, organizamos uma aula para reflexão e registro da proposta de ensino-aprendizagem do futebol. As indicações iniciais dos estudantes sobre os assuntos foram as regras, os sistemas táticos e a técnica do futsal, revelando a concordância com a perspectiva tecnicista que enfatiza o conhecimento técnico-instrumental. Provocamos a percepção dos alunos para outros aspectos do conhecimento e incentivamos a necessidade de se ampliar o nível de conhecimento e de se conhecer coisas novas, contradizendo a hierarquização dos currículos dominantes que prescrevem e delimitam os saberes e os papéis necessários. Procuramos resignificar os papéis dos alunos e alunas e da professora, na medida em que, coletivamente, decidimos e planejamos a proposta de ensino-aprendizagem.

Objetivos: instrumentalizar os alunos com conhecimentos de técnica, regras, sistemas táticos, história e outras manifestações do fenômeno esportivo futebol, como a sua influência na vida das pessoas, violência e processo de trabalho; buscar a problematização dos temas específicos da unidade de ensino, de forma a propiciar a análise crítica e criativa, bem como compreender suas relações sociais; refletir sobre a relação teoria e prática com base na vivência do esporte futsal; discutir as contradições, as dificuldades e mudanças da prática esportiva na escola e no contexto social.



- **Os Esportes:** Individuais e Coletivos.
- **As Lutas:** Karatê, Judo, Egrima, Capoeira, etc.
  - **Os Jogos e Brincadeiras:** Populares, Pré-desportivos, Folclóricos, etc.
  - **Elementos das Artes Musicais:** dentre eles a utilização do pulso, da melodia e a interpretação das emoções que a música inspira.
  - **Elementos das Artes Cênicas:** Teatralização de jogos, esportes, fatos da vida real, fatos da imaginação, emoções, mímica, imitações, etc.
  - **Elementos das Artes Plásticas:** Utilização e construção de aparelhos, vestuário, cenários, instrumentos musicais, etc.
  - **Experiências de vida:** São as experiências que o aluno adquire em seu próprio meio ambiente, como exemplo podemos citar uma situação em que uma criança do campo que sabendo utilizar o laço, possa ensinar esta habilidade aos outros. Maturana e De Rezepka (1995:19) reforçam este aspecto quando afirmam que *“aquilo que as crianças são e sabem ao ingressarem no espaço escolar, não deve ser desvalorizado. Ao contrário, deve ser usado como ponto de partida valioso sobre o qual se construirá o seu futuro”*.

A figura a seguir ilustra a concepção de Ginástica Geral do Grupo de Pesquisa em Ginástica Geral da Faculdade de Educação Física da Unicamp:

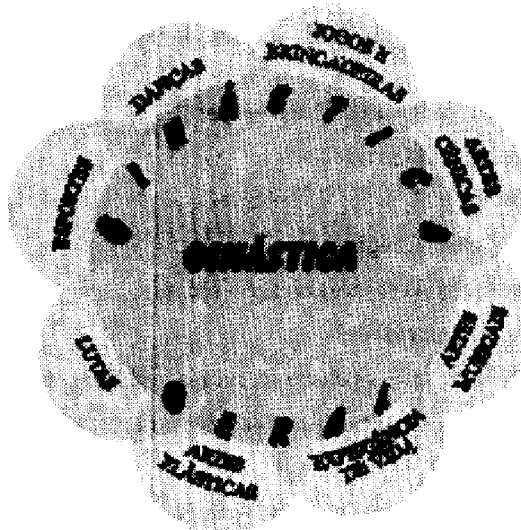


Figura 1. Concepção de Ginástica Geral do Grupo de Pesquisa em Ginástica Geral da FEF-UNICAMP

Ao utilizar-se dos movimentos constitutivos destas modalidades, não se está preocupado com a perfeição da técnica, com o resultado a ser atingido ou com o cumprimento de suas regras, mas sim em facilitar a sua apropriação, utilizando-se do maior número possível de alternativas de expressão motora, que sejam relevantes e que façam parte de seu universo cultural. Desta forma, o indivíduo enriquecerá seu repertório de movimentos, numa proposta que valoriza o prazer da atividade motora, respeita as características individuais e facilita a interação social.

A utilização dos aparelhos tradicionais da Educação Física, assim como de materiais adaptados da natureza ou da fabricação humana, é bastante incentivada pois, além de ser um meio de interação social (principalmente com aparelhos de grande porte que requerem várias pessoas para movimentá-lo), é altamente motivante e facilita o desenvolvimento da criatividade ao empregar os recursos que seu meio físico e social oferece.

de futebol de várzea; e a um ex-jogador do futebol profissional. As questões foram problematizadas com a participação de todos. Como em nenhuma outra aula, percebi, com Freire, que *“A experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica”* (1995, p.81).

A *“influência do futebol na vida das pessoas”* esteve circunscrito a todas as temáticas. Identificamos algumas situações que cotidianamente vivenciamos com e/ou sobre o futebol, seja na ou fora da escola, como, a questão da participação das meninas no futebol, a emoção no final de um campeonato de futebol, enfim, alguns exemplos que puderam revelar a inter-relação entre os conteúdos que buscávamos compreender na escola e a realidade da qual estes emergiam.

No processo como um todo se manifestou, por parte dos alunos, a resistência em participar e aceitar a metodologia problematizadora. Principalmente, nas situações de tentativas de concretização do diálogo-problematizador, surgiram as nossas maiores dificuldades, demonstrando atitudes de acomodação e conformismo frente às situações vivenciadas, como, o silêncio, o “fugir” dos olhares, a dispersão, as expressões de medo, de recusa e de angústia, a dificuldade em construirmos círculos para debates, demora para chegar no início da aula, conversas paralelas às situações de diálogo, enfim, uma variada caracterização, tanto na forma de linguagem oral como corporal.

Com base em Freire, admitimos que o processo de comunicação humana, especialmente na práxis pedagógica, não está isento dos condicionantes sócio-culturais bem como das características individuais de cada aluno ou aluna. Por isso, a nossa conclusão não pode ser, simplesmente, a constatação da incapacidade dialógica dos estudantes, sem se levar em conta as circunstâncias que medeiam a ação dialógica.

Podemos admitir, ainda, que a tentativa de problematizar as dificuldades na práxis em construção procurou se inserir na perspectiva anunciada por Giroux (1986), que aponta o valor pedagógico da resistência enquanto elemento de formação da consciência crítica. Ao problematizarmos nossas resistências e dificuldades, poderíamos evidenciar a nossa capacidade de criação de estratégias de contestação e de redimensionamento de nossas ações. Mesmo rejeitando as ações dialógicas os estudantes revelaram que a práxis pedagógica, orientada pela abertura ao diálogo e pela busca da compreensão dos problemas cotidianos, apresenta-se como a referência para a melhoria nas relações professor/alunos/conhecimento.

Em relação à organização da escola encontramos problemas de ordem estrutural, administrativa e pedagógica. As maiores dificuldades encontradas foram a falta de material, sobretudo a falta da chave da sala de material que era de posse somente do professor de Educação Física.

Outro aspecto relevante foi o desafio em manter o equilíbrio entre a autoridade e liberdade, pois, revelou-se algumas contradições com momentos de desestabilização dessa necessária unidade. Essa foi uma dificuldade que revelou posicionamentos contraditórios dos alunos e alunas sobre a nossa postura no tratamento de nossas ações. Assim, percebemos mais claramente que um dos grandes desafios ao professor de opção democrática é resolver a tensão entre a liberdade e a autoridade para que não se torne prática espontaneísta ou autoritária, respectivamente, como o próprio Freire nos adverte.

Destacamos ainda, a tentativa de equacionar a oposição entre as aulas ditas “teóricas” e “práticas”, enfatizando a interdependência de uma para com a outra, de modo a recusar que as nossas ações expressassem a contraposição da teoria em relação às atividades práticas. Para tanto, constantemente, buscávamos esclarecer a razão das ações didático-pedagógicas desenvolvidas no sentido do “fazer e compreender”, evidenciando a elaboração teórica circunscrita à prática desenvolvida nas aulas, buscando, sobretudo, a contextualização do conhecimento com/na prática social, pressupondo que esta se mostra como ponto de partida e de chegada do ato de conhecer.

Como relevante, ainda, a separação entre os considerados “fortes” dos “fracos” evidenciou-se de forma passiva, ou seja, os alunos e alunas pouco expressavam verbalmente esse problema, sendo o mesmo percebido pela pouca ou quase nenhuma participação da maioria das meninas e pelos seus gestos e olhares de insegurança, revelando a incorporação do não saber jogar. Observamos que, com o decorrer das aulas, houve uma maior predisposição dessas alunas em participarem, pois a valorização dada às suas ações facilitou a descoberta do interesse subjetivo no processo de aprendizagem, ou seja, as alunas perceberam as suas possibilidades de aprenderem.

## Estratégias

Para motivar os descobrimentos individuais e grupais, de acordo com as características, necessidades e expectativas dos integrantes do grupo, utilizamos as variáveis do movimento, em cada uma das formas de organização grupal e das formas coreográficas elaboradas, tais como:

1. Utilização dos mais variados ritmos musicais, explorando o pulso da música, a melodia e a interpretação das emoções que a música inspira.
2. Utilização das possibilidades de amplitude do movimento, por exemplo: passos curtos, longos, curtos e longos, etc.
3. Utilização de deslocamentos em diferentes direções: para frente, para trás, para os lados, em linhas curvas, retas, combinadas, etc.
4. Utilização de diferentes planos e posições do corpo: em pé, sentado, deitado, em quatro apoios, etc.
5. Utilização das variações do centro de gravidade do corpo: baixo, médio, alto.
6. Utilização de variáveis de expressão corporal ou expressões afetivas, como por exemplo: executar um movimento com alegria, tristeza, raiva, etc.
7. Utilização de imitações (teatralização) de personagens, animais, atividades esportivas, atividades profissionais, etc.
8. Utilização de diferentes expressões culturais, como por exemplo: dança (clássica, popular, folclórica, etc), teatro, mímica, jogos, lutas, etc.
9. Utilização dos movimentos característicos das diferentes modalidades Ginásticas (Artística, Rítmica Desportiva, Aeróbica, Acrobática, etc.).

É interessante a escolha de aparelhos que exijam a participação e cooperação de vários alunos. Após a passagem pelas etapas indicadas na metodologia, os alunos são orientados para que façam um trabalho de síntese, utilizando dentre os elementos descobertos por eles, os mais significativos. O professor supervisiona o trabalho, podendo sugerir mudanças que venham enriquecer e ou facilitar a execução da composição.

O resultado de todo processo de construção da composição coreográfica deve ser apresentado, mesmo que apenas para os próprios integrantes do grupo. Caso haja interesse e possibilidade poderá ser mostrado à comunidade escolar ou em eventos culturais e/ou esportivos fora da escola. A demonstração é uma das características fundamentais da Ginástica Geral, pois consolida o trabalho grupal refletindo o esforço coletivo, e reforçando a sensação de pertencer a um grupo que, ao mostrar-se, busca o reconhecimento de seus pares. Este trabalho conjunto expressa as expectativas, a percepção de mundo e os valores de seus integrantes e ao ser apresentado transforma-se numa ótima oportunidade de avaliação, transformação e superação.

## Bibliografia

- AYOUB, E. (Org.). Coletânea: textos e sínteses do I e II Encontros de Ginástica Geral. Campinas: Gráfica da Unicamp, 1997.
- FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE. General Gymnastics Manual. Moutier: 1993.
- LANGLADE, A., LANGLADE, N. R de. Teoria general de la gimnasia. Buenos Aires: Stadium, 1970.
- MATURANA, H., REZEPKA, S. N de. Formacion humana y capacitacion. Santiago: Dolmen, 1995.
- PÉREZ GALLARDO, J. S., SOUZA, E. P. M. de. La experiencia del Grupo Ginástico. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO - ICHPER - SD, 3. 1995, Foz do Iguaçu. Anais... Foz do Iguaçu: ICHPER-SD, 1995. 606p. p. 292-298.
- \_\_\_\_\_. Den brasilianske metode. Istruktormagasinet Krum Spring. Veile: n. 1, jan. 1996. p.26-27.
- SOUZA, E. P. M de., PÉREZ GALLARDO, J. S. Ginástica Geral: duas visões de um fenômeno. In: Ayoub, E. (Org.). Coletânea: textos e sínteses do I e II Encontros de Ginástica Geral. Campinas: Gráfica da Unicamp, 1997.
- SOUZA, E. P. M de. A Busca do auto-conhecimento através da consciência corporal: uma novatendência. Campinas, 1992. 88 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- \_\_\_\_\_. Ginástica Geral: uma área do conhecimento da Educação Física. Campinas, 1997. 163p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- Profa. Dra. Elizabeth Paoliello Machado de Souza  
Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - Caixa Postal 6134  
Campinas - SP - Cep 13 081 970 - Tel. 019 7887400 - fax: 019 2894338 - e. mail: paoliello@fef.unicamp.br

compromisso e a capacidade de ação diante das situações sócio-pedagógicas. Nesse contexto, a resignificação das relações entre professora e estudantes se encaminharam para a ruptura com as práticas autoritárias e para a construção da democratização das ações do cotidiano escolar.

Evidenciamos que nos aproximamos da perspectiva de tomada de consciência das problemáticas do ensino da Educação Física, ou seja, estivemos voltados para a percepção e compreensão da realidade sócio-educativa ao mesmo tempo em que “experimentávamos” a construção de uma práxis diferente.

### **Referências Bibliográficas**

- BARBIER, R. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1985.
- BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre : Magister, 1992.
- FREIRE, P. *Uma educação para a liberdade*. 4. ed. Porto : Textos Marginais, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1980.
- \_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. São Paulo : Olho D'Água, 1995.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação* : para além das teorias de reprodução. Petrópolis : Vozes, 1986.
- KUNZ, E. *Educação física : ensino & mudanças*. Ijuí : UNIJUÍ, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí : UNIJUÍ, 1994.
- SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo : Cortez, 1992.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo : Cortez, 1988.
- VISÃO didática da educação física* : análises críticas e exemplos práticos de aulas. Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM, Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1991.
- Rua Aldomário Soares Pinto Ed Gabriela 135/203 Jabour Vitória ES 29072-060.

---

## ***GTT. 2 – PROJETO NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO COM O MOVIMENTO***

### **A EXPERIÊNCIA DO DISTRITO FEDERAL: UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E POPULAR<sup>1</sup>**

**Juarez Oliveira Sampaio<sup>2</sup>  
Roberto Lião Junior<sup>3</sup>**

---

*RESUMO: Com a vitória de Cristovam Buarque pelo Partido dos Trabalhadores PT – Frente Brasília Popular para o Governo do Distrito Federal em 1994, deu-se início a uma discussão que visava implementar políticas públicas no campo da Educação Física e do Esporte. O Centro de Educação Física e Desporto Escolar - CEFDE, instância que coordenava este setor no âmbito da escola pública tinha, como referência norteadora de suas ações, a Carta de Princípios de uma Administração Popular e Democrática para o Esporte e o Lazer.*

<sup>1</sup> Governo Cristovam Buarque (PT- Frente Brasília Popular ,de1995 a 1998).

<sup>2</sup> Professor especialista da Universidade de Brasília (UnB) e da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF). Chefe da seção Pedagógica do Centro de Educação Física e Desporto Escolar CEFDE / FEDF, de 1995 a 1998. Diretor do Centro de Educação Física e Desporto Escolar CEFDE / FEDF, em 1998.

<sup>3</sup> Professor da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF). Diretor do Centro de Educação Física e Desporto Escolar CEFDE / FEDF, de 1995 a 1998. Diretor do Departamento de Educação Física , Esportes e Recreação – DEFER, em 1998.

transformações das relações pedagógicas e sociais da práxis humana. Explicitamente a teoria freireana assume a direção político-pedagógica das classes sociais oprimidas cultural e economicamente. Freire entende a educação como processo de formação do ser humano em que, por meio da apropriação e da problematização do conhecimento e da realidade social, se busca a emersão das consciências visando inserção crítica nessa realidade, com o objetivo de transformá-la. Pela educação problematizadora, os sujeitos do processo educativo devem integrar-se ao esforço coletivo de apropriação da realidade, perceber criticamente e assumir as situações desafiadoras da práxis. As ações solicitadas com a problematização dos dados da realidade, são mediadas pelo conhecimento sistematizado, pautado num projeto politicamente orientado para a leitura crítica da realidade. Sinteticamente, Freire sugere a organização de ações pedagógicas que tenham como eixos: o desafio da curiosidade e da capacidade crítica dos alunos; a rigorosidade metódica para a apropriação do conteúdo de ensino e da realidade; a constante articulação da teoria com a prática; a leitura e compreensão da realidade e o entendimento da possibilidade de intervenção humana.

Em relação à Educação Física utilizamo-nos de Visão Didática (1991), Kunz (1991 e 1994), Bracht (1992) e Soares et al (1992). Dentre os conteúdos escolares a serem desenvolvidos pela Educação Física, priorizamos neste estudo a análise do conteúdo esporte. De forma geral, podemos apontar várias características inerentes à prática da Educação Física segundo a perspectiva esportiva na escola: privilegia, predominantemente, o desenvolvimento de modalidades esportivas socialmente reconhecidas como o voleibol, basquetebol, handebol, futebol, etc. enfatiza o conhecimento e a execução da técnica, regras e táticas de um determinado tipo de esporte; busca o desempenho ótimo, evidenciando a discriminação e a seletividade entre os mais e menos habilidosos e desrespeitando as características e condições próprias de aprendizagem de cada aluno; privilegia a execução repetitiva e mecânica, desconsiderando a ludicidade, a criatividade, a diversidade cultural do mundo de movimento dos alunos; determina comportamentos e funções que se adequam às normatizações esportivas, de modo a considerar o professor como treinador e o aluno como atleta, tendo como eixo configurador dessa relação o desempenho na atividade desportiva; reafirma os princípios da competição e do individualismo, reforça a idéia de vencer a qualquer preço, alimentando o desejo de ascensão social por meio do esporte.

De forma geral a proposta de contraposição aos modelos de interação em aulas de Educação Física sob orientação do sistema esportivo formal, compreende um planejamento pedagógico que possibilite: a) a garantia do entendimento do esporte como fenômeno institucionalizado e modificável pedagogicamente conforme interesses dos alunos e transformações da vida cotidiana; b) a inter-relação com o mundo de movimentos dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem parte do conhecimento primeiro dos alunos para ser resignificado, de modo a proporcionar o confronto e a produção de saberes e, c) a problematização dos sentidos/significados da prática do esporte tanto na escola como fora dela na perspectiva de se contrariar a forma irrefletida de adaptação ao mundo dos esportes.

Dessa forma, apontamos a necessidade de ampliação da compreensão crítica do esporte escolar, indicando-se a instrumentalização dos alunos com conhecimentos que possibilitem não apenas a prática do esporte mas, essencialmente, o diálogo e a leitura da complexidade do mundo dos esportes.

## O Relato da Práxis

### *Primeiro Momento: A Investigação do Universo Temático*

Durante o processo de pesquisa foi necessário elucidar o conceito de resistência em função de sua manifestação. Referenciando Giroux (1986), tal conceito se configura num "construto teórico" que pretende rejeitar as explicações tradicionais dos problemas da educação. Para Giroux (1986, p. 147) "...a resistência tem que ser situada em uma perspectiva ou racionalidade que leve em conta a noção de emancipação como seu interesse norteador", ou seja, que o significado do ato de resistência tem que ser definido segundo o nível de possibilidade de desenvolver um compromisso ou engajamento com a emancipação das situação de opressão, tanto na esfera subjetiva quanto objetiva.

Após ter concluído os trabalhos, a comissão convocou outra plenária para socializar estas idéias e dar prosseguimentos às ações. Nesta segunda plenária, houve um acatamento por unanimidade das propostas da comissão. Assim se deu o início do processo de construção coletiva de uma proposta democrática para as fases/séries iniciais, na qual a expressão da cultura corporal humana obtivesse seu espaço dentro do cotidiano escolar.

A partir destas estratégias mencionadas acima, durante os dois primeiros anos de governo, houve um significativo envolvimento de diretores de escolas, professores de Educação Física e conselhos escolares, objetivando a construção de projetos para suas escolas na perspectiva de se incluir a Educação Física enquanto uma área do conhecimento com perspectivas interdisciplinares, um dos pressupostos da Escola Candanga. Assim, algumas escolas solicitaram professores de Educação Física e conseguiram viabilizar projetos sintonizados com a realidade de seu estabelecimento de ensino e com os anseios de sua comunidade escolar.

## **2. Momentos Conflitantes**

Hávamos terminado o ano de 1996 com expectativas favoráveis para expansão, em 1997, dos avanços já conquistados de forma democrática e coletiva.

No início de 1997, deu-se início a um processo de avaliação institucional de todos os projetos da rede pública. Com isso, experiências e projetos foram desativados por tempo determinado para que reconstruíssem estes projetos sintonizados com o eixo político-pedagógico estabelecido coletivamente pela proposta da Escola Candanga. Foi estipulado um prazo de um mês para que estas experiências e estes projetos fossem justificados por meio de discussões com toda a rede.

Este processo gerou um desgaste junto às escolas que vinham desenvolvendo experiências significativas na perspectiva da inserção do movimento sistematizado com a participação do professor de Educação Física no coletivo de educadores em cada uma destas escolas.

Como já estávamos há quase dois anos mobilizados na elaboração de uma proposta respaldada pela participação de vários segmentos representativos da comunidade escolar, exercemos nosso papel estratégico enquanto gestores, convocando uma plenária logo no mês de Fevereiro.

Nesta plenária compareceram: professores de Educação Física, diretores de escolas, representantes de conselhos escolares, representantes de alunos de alguns dos estabelecimentos de ensino, representantes da APEF-DF e do Sindicato dos Professores-SINPRO-DF. As questões principais da pauta de discussão constavam de dois pontos: estratégias de manutenção das experiências já existentes e ações articuladas para a expansão destas experiências, através da construção de um projeto coletivo que consolidasse conceitualmente estas decisões políticas tomadas. Constituiu-se uma nova comissão para dar conseqüência a estas deliberações.

## **3. A Concretização do projeto**

A comissão, autorizada pela plenária e fundamentada por meio de estudos sistematizados, elaborou o projeto, que por sua vez foi apresentado e discutido em várias instâncias do setor de Educação da FEDF: Divisão do Ensino Fundamental, Departamento de Pedagogia, Diretoria Executiva, Divisões Regionais de Ensino e Comunidades Escolares. Este processo de discussão ocorreu de Fevereiro a Agosto de 1997, quando finalmente foi aprovado o projeto.

## **4 - O Projeto Núcleo de Educação com o Movimento da Escola Candanga:**

### *4.1. Apresentação*

Este projeto nasceu da necessidade de se buscar a melhoria da qualidade de ensino por meio da reestruturação e fundamentação pedagógica da atuação do professor de Educação Física nas Séries Iniciais e na 1ª Fase da Escola Candanga.

Temáticas de investigação: História do futebol e futsal, Técnica, Sistemas táticos do futsal, Regras do futsal, Influência do futebol na vida das pessoas, Futebol e processo de trabalho, Violência no futebol.

Sobre a metodologia do ensino, evidenciamos, junto aos alunos e alunas, a importância da relação *teoria/prática e Educação Física/sociedade*, na medida em que, também, estávamos tentando partir da realidade existencial dos alunos, do seu mundo vivido de movimentos para compreendê-la. Procuramos, ainda, explicitar a necessidade das aulas dialogadas e expositivas para aprofundar a compreensão dos temas de estudos. Para a concretização das aulas, apontamos que utilizaríamos a vivência de jogos, debates, trabalhos de grupos, pesquisa e seminários.

No que se refere a uma proposta de avaliação, os estudantes demonstraram dificuldades em propor. Então, sugerimos o desenvolvimento de um seminário-síntese sobre as temáticas de investigação levantadas pelo grupo, durante o processo, como também o acompanhamento sistemático das ações executadas e a auto-avaliação. A avaliação deveria se colocar como acompanhamento do processo e referência do andamento da relação do aluno e aluna com o conhecimento, com os seus colegas e com a professora.

### *Segundo Momento: a Intervenção Didático-Pedagógica*

Buscaremos apresentar a *inter-relação* entre objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação do ensino, evidenciando os princípios configuradores da teoria freireana manifestados ou não no processo. As seguintes formas metodológicas de tematização do conteúdo foram utilizadas: no próprio jogo de futsal; na separação das partes que o compõem, tratando isoladamente os fundamentos técnicos, as regras, a tática, a violência, a história etc.; por meio de jogos problematizadores; e na associação dessas formas de organização em aulas diferentes ou em uma mesma aula.

Especificamente no tratamento *da dimensão técnica do conteúdo*, utilizamos a associação das formas de organização de aulas (tratamento do conteúdo no próprio jogo, utilização de jogos problematizadores, exercícios educativos dos fundamentos técnicos, associação destas formas). Os objetivos dessas aulas foram, inicialmente, o de conhecer e vivenciar os fundamentos, as regras e as táticas do futsal para posteriormente e/ou paralelamente buscarmos as possibilidades de modificação desse esporte.

Partimos da perspectiva do “esporte como algo a ser aprendido”, isto é, deveríamos conhecer o futsal institucionalizado. No entanto, encontramos dificuldades em atingir esse propósito como também em promover as transformações pretendidas sugeridas pela perspectiva do esporte enquanto “campo aberto de ação”. É possível apontar que, em nível teórico, conseguimos nos aproximar da perspectiva do esporte da escola, quando comparamos as regras oficiais com as regras do futebol de rua, evidenciando a possibilidade de modificações do esporte para seu desenvolvimento, com base nas condições objetivas e subjetivas da escola.

O processo de ensino/aprendizagem da temática “*história do futebol e do futsal*” se deu, de início, com o levantamento dos conhecimentos que os estudantes tinham sobre a temática para que, num segundo momento, trabalhássemos com leitura e discussão de textos. Percebeu-se que os estudantes apresentavam noções gerais, mas não conheciam, principalmente, a origem e evolução do futebol brasileiro. Esse processo foi realizado com muitas dificuldades de interpretação, pois os alunos demonstraram grande rejeição.

O tratamento das temáticas “*violência no futebol*” e “*futebol e o processo de trabalho*” possibilitou uma participação ativa e uma postura diferente frente ao conhecimento. Para a temática “*violência no futebol*”, utilizamos uma fita de vídeo para decodificações das situações de agressões entre jogadores, juizes, treinadores e torcidas e um contraponto do futebol violento com a beleza do futebol-arte. Isso indicou a percepção de que os alunos e alunas tomaram como relevantes temas pouco garantidos em aulas de Educação Física e que fazem parte do universo temático dessa disciplina curricular.

O processo de tematização do conteúdo “*futebol e processo de trabalho*” se deu com a apresentação de cartazes sobre as condições salariais de jogadores brasileiros, comparando-as aos salários de outros trabalhadores no Brasil, com discussão e elaboração de um roteiro de entrevista destinada a um jogador do futebol profissional do Estado, inclusive, com experiência no futebol espanhol; a um treinador de um time

Foi dentro da perspectiva de participação coletiva envolvendo vários segmentos da instituição e da comunidade escolar que nasceu a idéia da implantação de Núcleos de Educação Com o Movimento. Nesses Núcleos, pretendeu-se viabilizar por meio da pesquisa e experimentação a busca de alternativas metodológicas centradas em princípios interdisciplinares envolvendo o Professor Referência da Turma, o Professor de Educação Física e outros educadores, visando a disseminação dessas experiências junto às demais escolas da Rede.

A abordagem pedagógica da Educação Física desenvolvida nos Núcleos se fundamenta pelo crivo de três pressupostos:

- O **primeiro** trata de oferecer ao aluno, mediante suas possibilidades, o que a humanidade acumulou historicamente em termos de movimentos corporais de forma crítica e contextualizada. Neste sentido, a aquisição e a combinação dos movimentos fundamentais, o jogo e as diversas formas de expressão da cultura corporal devem ser valorizados, respeitando a especificidade do contexto sociocultural no qual vive o educando.
- O **segundo** trata de relacionar toda essa vivência corporal historicamente acumulada à construção de conceitos, valores e identidades presentes nos conteúdos das ciências sociais e históricas, das ciências físicas e biológicas, do pensamento lógico-matemático, entre outros, fortalecendo assim, a conquista de um tempo/espço interdisciplinar, envolvendo coletivamente todos os educadores do Núcleo.
- O **terceiro** trata de adequar os métodos, os conteúdos e os procedimentos aos níveis de interesse e desenvolvimento do aluno; nos seus aspectos socioculturais, afetivos, emocionais, cognitivos e psicomotores, buscando, com isso, o entendimento de que as vivências educacionais devem estar diretamente relacionadas à fase de desenvolvimento no qual se encontra o aluno. A efetivação desse pressuposto propõe um aprofundamento teórico-prático para a melhor compreensão e aplicabilidade de metodologias correspondentes à implantação da I e II fases da Escola Candanga.

A Educação Com o Movimento diante destes pressupostos explicitados acima, avança rumo a uma nova abordagem metodológica para envolver o aluno de forma lúdica e interativa no caminho da construção do conhecimento. Essa maneira de tratar o conhecimento rompe com a fragmentação teoria e prática, ação corporal e ação intelectual, aquisição de conceitos e aquisição de habilidades motoras, pois considera o processo de desenvolvimento-aprendizagem como a globalidade de mudanças que ocorrem em todo o ser.

Este projeto considera o momento histórico e existencial dos alunos e dos professores, possibilitando-lhes a imersão num contexto de desenvolvimento-aprendizagem em constante efervescência, em que conflitos, crises e transformações acontecem na dinâmica interativa do cotidiano escolar.

### *4.3 - Objetivo Geral*

Desenvolver nas Escolas-Núcleo, e disseminar para as demais Escolas da Rede, propostas metodológicas centradas na interdisciplinaridade, envolvendo a vivência corporal, a construção de valores éticos e de conceitos e operações diversas nas demais áreas do conhecimento.

### *4.4 - Objetivos Específicos*

- a. Buscar alternativas pedagógicas de construção do conhecimento por meio de procedimentos interdisciplinares.
- b. Gerar espaços para a construção do conhecimento entre os educadores que comporão as Escolas-núcleo.
- c. Discutir os resultados de experiências geradas dentro dos Núcleos para as demais escolas da Rede.
- d. Oportunizar , aos Professores Referência de turmas novas, abordagens no trato com o conhecimento por meio de vivências corporais.
- e. Oportunizar aos professores de Educação Física acesso a instrumentos do conhecimento relacionados aos conteúdos desenvolvidos pelo Professor Referência da turma.
- f. Oferecer aos alunos vivências que abordem os aspectos socioculturais, afetivos, cognitivos e psicomotores de forma integrada e contextualizada .
- g. Romper com a lógica da fragmentação corpo e mente, na aquisição do conhecimento.



Especialmente em relação ao processo avaliativo evidenciamos que procuramos a cada aula ou seqüência de aulas realizar a avaliação dialógica no sentido de buscarmos as informações sobre o desenvolvimento das mesmas bem como a formação dos sujeitos do processo pedagógico. A proposta de seminário-síntese a ser apresentado pelos alunos e alunas no final do bimestre foi redimensionada em função das contradições surgidas no processo. Acreditamos ter rompido com o "controle absoluto" do professor na avaliação, sobretudo, no controle exercido por meio da distribuição de notas. Experimentamos, também, a avaliação do professor pelos estudantes e dos estudantes pelos estudantes.

De forma geral, foi possível compreender que o processo como um todo indicou a percepção dos alunos e alunas da possibilidade do processo pedagógico, em especial de Educação Física, se configurar com base em princípios superadores da práxis pedagógica tradicional, mesmo que tenhamos nos deparado com uma rede de contradições. Acreditamos que, respeitando as concepções dos alunos e alunas, sem contudo "abandoná-los à própria sorte", como diz Freire, buscamos dirigir o processo de ensino para a leitura e compreensão da realidade. Podemos dizer que os alunos perceberam e valorizaram as pequenas mudanças que concretizamos.

### Considerações Finais

No que se refere às ações político-pedagógicas no tempo em que nos dedicamos à intervenção didático-pedagógica, sob a orientação dos princípios pedagógicos freireanos, apresentamos abaixo as implicações mais relevantes.

A manifestação da resistência \_\_, por parte da escola e dos sujeitos do processo \_\_, apresentou-se como categoria expressiva surgida no processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que essa manifestação se coloca como possibilidade quando consideramos a idéia de confronto e ruptura entre o modelo de Educação Física existente nesta escola e a proposta de ensino que buscamos apontar. No entanto, nesse contexto de dificuldades e limites, construímos possibilidades de transformações dessa resistência, especialmente, no que se refere às ações de aula.

No sentido de revelar as possibilidades do estudo, argumentamos por uma concepção de aula como espaço de confronto e de encontro crítico \_\_ reflexão-ação \_\_ de professores, alunos e alunas em torno do conhecimento. Para tanto, as nossas aulas implicaram:

a) a seleção do conteúdo de ensino a partir da realidade vivida dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, bem como com a participação dos mesmos na delimitação das temáticas a serem abordadas. Com isso argumentamos pela a seleção criteriosa, participativa e problematizada dos conteúdos de ensino, de modo a conceber esse momento pedagógico como espaço de problematização dos interesses subjetivos e político-pedagógicos circunscritos ao ato de planejar em educação e Educação Física.

Consideramos os princípios freireanos sobre a pesquisa do universo temático fundamental para o desenvolvimento dos programas de Educação Física, na medida em que indicaram a necessidade político-pedagógica de valorização da realidade existencial e experiência sócio-cultural dos alunos e alunas, bem como a superação dos modelos curriculares tradicionais centrados na vertente esportiva.

b) a construção e a ampliação do conhecimento do esporte (futsal), e por sua vez, a ampliação da visão de mundo dos sujeitos em aprendizagem, quando tratamos pedagogicamente de outras dimensões constituidoras da diversidade de abordagens do fenômeno esportivo como a histórica, a cultural, a sociológica e a política. Isso implicou na mudança na concepção de conteúdo, pois associada a ampliação de seu leque de tematização, buscamos não só praticá-lo, mas promover a leitura da complexidade do fenômeno esportivo em estudo na perspectiva da associação conhecimento e realidade social. Isso nos fez depreender a necessidade da assunção do diálogo-problematizador como princípio teórico-metodológico, na medida em que este indicou o exercício da participação no processo crítico de conhecimento.

c) a ruptura com a absolutização do papel da professora, apontando a construção do processo de democratização das relações sócio-pedagógicas entre professora/estudantes/conhecimento. Acreditamos que nos inserimos na perspectiva de promover a instrumentalização, a responsabilidade, o engajamento, o

MATUTINO				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Tempo de atuação pedagógica com os alunos e participação nas ações coletivas previamente planejadas nas coordenações pedagógicas e pesquisa-ação.				
VESPERTINO				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Coordenação por fase	Coordenação por turma / idade	Capacitação	Coordenação Regionalizada	Coordenação em nível central

Este exemplo, a grosso modo, serve para ilustrar como pode ser feito o atendimento de uma escola com 10 turmas no turno matutino. Assim, no turno matutino, cada turma pode ter dois tempos pedagógicos por semana destinados à educação com o movimento (de segunda a quinta-feira) e na sexta-feira recebe a visita do Professor de Educação Física para a pesquisa-ação. Para uma Escola com 10 turmas no turno matutino e 10 turmas no turno vespertino são necessários 2 professores (um por turno) para que os princípios do projeto sejam atendidos nos dois turnos.

Para a efetivação do projeto salvaguardando seus princípios, fez-se necessário manter uma relação de 1 professor para cada 8 a 12 turmas, como mostrou o exemplo acima. Abaixo, listaremos as escolas por Regionais de Ensino com suas respectivas quantidade de turmas.

Regional	Escola	MAT	VES	Turmas	Professores	Carga horária
Sobradinho	Escola Classe 01	10	10	20	2	40
	Centro Educacional 02	09	09	18	2	40
	Escola Classe 05	17	18	35	3	40
NúcleoBandeirante	Escola Classe 03	10	10	20	2	40
	Escola Classe 206 sul	08	08	16	2	40
Plano Piloto	Escola Classe do Varjão	12	12	24	2	40
	Escola Classe 05 do Cruzeiro	08	08	16	2	40
Taguatinga	Escola Classe 18	15	15	30	3	40
Brazlândia	C.E. Rodeador, Zona Rural	05	07	12	1	40
	Centro de Alfabetização	11	12	23	2	40
Ceilândia	Escola Classe 01	14	10	24	2	40
	Escola Classe 02	13	14	27	3	40
	Escola Classe 33	21	15	36	3	40
	Escola Classe 43	04	01	05	1	40
Gama	Escola Classe 16	09	09	18	2	40
	Escola Classe 01	16	16	32	3	40
	Escola Norma,	04	04	08	1	40
Samambaia	Escola Classe 312	07	08	15	2	40
	Escola Classe 05	09	09	18	2	40
Guará	Centro de Ensino 08	11	11	22	2	40
Planaltina	Escola Normal	11	11	22	2	40

#### 4.10 - Recursos Materiais

**1º momento:** Utilização pelo professor, de material já existente na escola, por exemplo sucata.

**2º momento:** Aquisição de material com verbas existentes na escola com apoio do Conselho Escolar.

**3º momento:** Distribuição de material, pela Direção de Educação Física.

#### 4.11 - Cronograma

- Apresentação e discussão dos princípios dessa proposta para as escolas selecionadas;
- Seleção dos profissionais nas escolas;
- Lotação dos profissionais nas escolas;

*Dentre os projetos implementados durante a gestão do Governo Democrático e Popular do DF que obtiveram sucesso, o Projeto Núcleos de Educação com o Movimento sintonizado com os princípios da Escola Candanga<sup>4</sup>, inseriu o movimento de forma sistematizada, com a presença do Professor de Educação Física nas séries/ fases iniciais de escolarização.*

*Pretendemos apresentar neste trabalho, tanto o referido projeto quanto suas estratégias democráticas de implementação, consolidadas pela participação de diversos segmentos do setor educação.*

*Participaram desta elaboração Professores de Educação Física, representantes do CEFDE, da Divisão do Ensino Fundamental da Fundação Educacional (DEF-FEDF), Diretores de Escolas, representantes de Conselhos Escolares, representantes da Associação dos Professores de Educação Física do Distrito Federal (APEF - DF) e do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF).*

*Esta proposta levou à implementação de uma ação pedagógica na qual se considerava o movimento corporal como conhecimento construído e acumulado historicamente pela humanidade e, conduziu a um dos caminhos de estruturação para uma base curricular valorizando a vivência da multiplicidade de linguagens como parte indissociável do desenvolvimento-aprendizagem do ser humano.*

---

## 1. Introdução

No Distrito Federal contávamos, no início do Governo Cristovam, com aproximadamente quinhentas e cinquenta Escolas Públicas, dentre as quais trezentas e cinquenta destinadas ao atendimento das crianças pertencentes às primeiras fases de escolarização (séries iniciais). Nestas escolas de primeira à quarta séries os alunos não tinham acesso ao movimento sistematizado e por sua vez este não era valorizado enquanto área do conhecimento construído historicamente.

Nos deparamos com um quadro em que a grande parcela dos alunos da rede pública não tinha acesso a uma área do conhecimento essencial para o desenvolvimento humano, de forma contextualizada e sistematizada: a cultura corporal<sup>5</sup>.

O CEFDE, diante desta situação, convocou sua primeira plenária, em março de 1996, destinada a discutir a importância da oferta da Educação Física nas fases/séries iniciais. Tivemos a participação expressiva dos professores de Educação Física da FEDF. Nesta plenária foi constituída uma comissão eleita democraticamente com professores de cada uma das onze Divisões Regionais de Ensino (DREs) que compunham o sistema educacional e um representante do CEFDE. Esta comissão teve um mês para apresentar propostas para resolução do problema.

Neste mês de estudo, a comissão identificou a presença de oito escolas em diferentes regionais de ensino contando cada uma com um professor de Educação Física, trabalhando de forma isolada, sem uma sistematização que garantisse sua presença nestes estabelecimentos de ensino. Assim, a comissão levantou as seguintes propostas:

- 1) Viabilizar plenárias temáticas referentes à construção de projetos com a inserção do movimento sistematizado a partir da presença do professor de educação física nas fases/séries iniciais, no sentido de justificar esta importância, sem perder de vista os princípios norteadores do projeto político-pedagógico da Escola Candanga.
- 2) Viabilizar um espaço para discussão conceitual (debates, palestras, seminários e oficinas) nas escolas em que havia a presença deste professor, envolvendo toda a comunidade escolar e paralelamente em toda a rede pública através de suas DREs.

---

<sup>4</sup> Proposta Político-pedagógica construída no Governo Cristovam Buarque para a educação pública no DF, fundamentada em princípios teóricos e dimensões: Sociológica (cidadania e democracia), Filosófica (ética e ecologia), Pedagógica (estrutura curricular organizada em fases de formação), Epistemológica (desenvolvimento e aprendizagens contínuos, construção coletiva e social do conhecimento), Política (questiona a realidade existente e aponta mecanismos para a sua superação).

<sup>5</sup> Para um maior aprofundamento neste enfoque, ler: COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

## 7 - Bibliografia

- 1) COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- 2) FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL, **Cadernos da Escola Candanga**, 1996, 1997.
- 3) GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL **Quatro Anos que Mudaram Brasília**, 1998.
- 4) GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, **Lugar da Criança é na Escola: Balanço de Quatro anos do Governo Democrático e Popular na Educação**, 1998.
- 5) JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- 6) PARTIDO DOS TRABALHADORES, **Carta de Princípios de Uma administração Popular e Democrática para o Esporte e o Lazer**, Brasília – DF, 1994
- 7)\_\_\_\_\_, **Projeto Brasília – Subsídios para Elaboração de Políticas Públicas para o Distrito Federal**, 1993.
- 8) VYGOTSKY, Lev.S. et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**, São Paulo: Icone, 1988.

Endereço: QRSW 06 Bloco B8 ap 202 Setor Sudoeste , Brasília- DF. CEP 70675-628.

E-mail: juarez @brnet.com.br . Tel: ( 061) 344 9555 / 981 4001.

---

### **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTES NA PERSPECTIVA DA INTERVENÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE**

*Paulo da Trindade Nerys Silva*

Mestre em Educação Física. Universidade Federal do Maranhão. Departamento de Educação Física. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física – LEPEF

---

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo levantar questões a partir da análise crítica das idéias que fundamentam as mudanças pretendidas no processo de formação do profissional de Educação Física, explicitadas nas políticas públicas. A opção por essa metodologia (análise da formação do profissional de Educação Física à luz das políticas públicas) encontra-se no fato de que tais políticas estão sendo divulgadas neste momento com um forte apelo propagandístico. O volume e o nível de sofisticação da propaganda governamental em torno de iniciativas no campo educacional induz a pensar que uma verdadeira "revolução educacional" está em progresso. Neste texto, argumento como tese central que as demandas impostas pela reestruturação produtiva ordenadas pela lógica econômica, orientam uma formação para o exercício profissional na perspectiva da adaptação e, voltada para as camadas com alto poder aquisitivo, em detrimento de amplas massas que não tem acesso a tais práticas, a não ser na forma de subprodutos da indústria cultural esportiva e de lazer de massas. Portanto, para entendermos as demandas da profissão de Educação Física & Esporte é necessário localizá-las no âmbito da reestruturação produtiva que tem profundo alcance na divisão social e técnica do trabalho, na redistribuição produtiva e nas próprias formas de execução efetiva da atividade do trabalho.

---

O estudo da formação do profissional requer como exigência a apreensão do seu desenvolvimento em circunstâncias e contextos históricos específicos, em que se busca a conexão com os processos e relações sociais. Assim, torna-se relevante compreendê-lo tendo como pano de fundo as articulações entre os cenários internacional e nacional. Em outras palavras, estamos convictos de que a questão da formação do profissional no Brasil não pode ser examinada sem que as condições de funcionamento do capitalismo internacional e suas repercussões no país sejam consideradas. Nesta perspectiva, busca-se entender o papel do Estado nas políticas públicas e, de igual modo, a maneira como interage com as demandas da sociedade e os interesses dos grupos aos quais está associado. Ou seja, busca-se compreender a formação de profissionais como um processo político.

Nesse sentido, de acordo com Marinho (1986:26), a interferência do Estado no mercado profissional é fundamental para o entendimento da dinâmica do mercado. É o Estado que garante às profissões o exclusivo direito de usar e avaliar certo conhecimento e especialidade. Desse modo, o Estado sanciona e ordena o campo

Participaram desta elaboração Professores de Educação Física, representantes do CEFDE e da Divisão do Ensino Fundamental, Diretores de Escolas, representantes de Conselhos Escolares, representantes da APEF e do SINPRO.

Esta proposta levou à implementação de uma ação pedagógica que considerava o movimento corporal humano como conhecimento construído e acumulado historicamente pela humanidade e, conduziu a um dos caminhos de estruturação para uma base curricular que considera a vivência da multiplicidade de linguagens como parte indissociável do processo de desenvolvimento-aprendizagem do ser humano.

#### 4.2 Justificativa

O movimento corporal humano tem sido objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento. Tanto profissionais da área de Educação quanto da Saúde e Ciências Sociais têm constatado a importância de atividades sistematizadas de movimento, dirigidas a crianças nos primeiros anos de escolarização.

É através dos sentidos e do movimento que a criança começa a se conhecer, dá início à sua interação com os outros, com o ambiente físico e cultural. Segundo pressupostos Piagetianos, é a partir de experiências sensorio-motoras que se inicia o processo de construção da inteligência e do próprio psiquismo.

Henry Wallon faz uma abordagem afetivo-social na qual considera que o movimento é uma potência psíquica e, também, é o deslocamento no espaço de uma carga afetiva. Partindo do ato, que é expressão de carga afetiva corporificada, a criança estrutura seu pensamento, integra-se, interage-se ao seu meio, tornando-se parte e participante da dinâmica de suas relações.

Os movimentos corporais são construídos em um ambiente histórico e social, caracterizando-se como expressão da cultura humana. Uma proposta pedagógica que intencione romper com a fragmentação do conhecimento não deve privar os alunos da apropriação desse saber sistematizado, pois não estará caminhando no rumo da melhoria da qualidade da educação.

No documento da Escola Candanga que versa sobre as orientações básicas para implantação das fases no Ensino Fundamental, fica explícita a intenção da prática de atividades psicomotoras a partir da 1ª fase, em alguns aspectos da ampliação da ação pedagógica, quais sejam:

- ***“Incentivar as várias formas de expressão, utilizando diferentes formas de linguagem — verbal, plástica, corporal, musical, matemática, científica — expressando opiniões, conclusões, desejos e sentimentos.***
- ***Desenvolver a percepção corporal, percebendo gestos e movimentos presentes nas brincadeiras, jogos simbólicos, danças que expressam sentimentos, representações, pensamentos.***
- ***Explorar diversos tipos de sons e ritmos do próprio corpo, os sons do ambiente, criando situações rítmicas (imitando sons, cantando improvisando)”. (GDF/SE/FEDF/DP. Escola Candanga: orientações básicas para implantação das fases no ensino fundamental, 1997, p. 16-17, mimeo).***

Tendo como base uma pesquisa realizada junto às Divisões Regionais de Ensino, detectou-se que as ações pedagógicas de Educação Física estavam se desenvolvendo de maneira isolada, desconectadas umas das outras. Foram encontradas algumas situações distintas: escolas com presença do professor de Educação Física, com projeto escrito enviado e aprovado pelo Departamento de Pedagogia; escolas com a presença do professor de Educação Física com projeto escrito enviado à Regional de Ensino; escolas com professor de Educação Física atuando, com projeto escrito, mas não enviado a nenhuma instância do Sistema; escolas com professor de Educação Física atuando, mas sem projeto por escrito; e escola sem professor de Educação Física, com o projeto escrito e elaborado pela Direção.

De posse desses dados, e diante da compreensão do papel fundamental do movimento humano sistematizado para o desenvolvimento do aluno nos primeiros anos escolares, abriu-se a discussão no sentido de se viabilizar e se estruturar a atuação pedagógica do professor de Educação Física nas fases iniciais de ensino, respeitando os princípios norteadores da Escola Candanga.

A reestruturação produtiva faz parte de uma estratégia de enfrentamento da crise, nos limites do capital, que não se restringe a um mero processo técnico de racionalização dos modos e formas de produção. Ela prevê iniciativas catalisadoras de práticas políticas, que apontam para a correlação de forças entre países, governos, capital e trabalho. Supõe mudanças nos padrões tecnológicos, aumento da produtividade e lucratividade, criação de nichos de mercado, divide mercados consumidores e, exprime mudanças nos modelos de administração e gestão da força de trabalho, no exercício profissional e na prática de empresas públicas ou privadas. A reestruturação produtiva representa, também, uma nova estética e uma nova psicologia. Os novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver, de pensar e, de sentir a vida.

Em termos gerais, a crise que o capitalismo atravessa é a manifestação do esgotamento do modo de acumulação-regulação social denominado fordista-keynesiano: modelo que possibilitou o posicionamento hegemônico do capitalismo durante um longo período e que começou a mostrar seus limites na década de 70. A crise do Welfare State, como objetivação do pacto político-econômico, mostra os limites do capital para manter o equilíbrio da ordem, e garantir o acesso aos direitos de cidadania junto aos princípios de acumulação privada do capital. É neste contexto de mudanças estruturais e conjunturais que se exprimem as demandas à profissão da Educação Física & Esporte. Redefinem-se demandas a partir de exigências dos setores sociais com poder aquisitivo. Identificam-se aí os mercados em expansão, nos âmbitos da Educação, Lazer/Turismo, Saúde, Treino Desportivo/Corporal e Informacional/Comunicacional. Ressaltando-se: - em expansão em setores com poder aquisitivo, visto que, a opção do Estado brasileiro é a aplicação do receituário neoliberal, o que na prática significa desresponsabilizar-se pelas questões sociais. Redefinem-se demandas a partir da própria redefinição do papel do Estado e das políticas públicas. Estado mínimo para políticas sociais, e maximizado para interesses da lógica do econômico. A maioria da população sem poder aquisitivo, somente terá assegurada a possibilidade de acessar a Educação Física & Esporte enquanto um bem cultural, socialmente produzido e historicamente acumulado, enquanto elemento educacional, de lazer, de saúde, de treino, de informação, pela via da garantia de Políticas Sociais Permanentes e de qualidade social, asseguradas em constituições como dever do Estado e Direito do Cidadão.

A suposição é de que a conjuntura atual determinada pela reestruturação produtiva e ajustes estruturais, exprime mudanças no modelo de gestão e formação profissional da força de trabalho, com incidência no processo de qualificação profissional, inicial e continuada. As demandas sociais que são socialmente determinadas no modo de produção capitalista são, portanto, pontos de referências para a reconceptualização curricular. Esta concepção se distingue profundamente de uma formação orientada para o mercado de trabalho, porque levanta necessidades e reivindicações, humanas e sociais, que são ocultas e subsumidas pela divisão da sociedade em classes sociais. Entre os que tem e não tem poder aquisitivo.

Nos cabe portanto, identificar as demandas tradicionais e emergentes, bem como, as demandas históricas, mediatas e imediatas no âmbito da Educação Física & Esporte. Tais demandas históricas podem ser reconhecidas nas reivindicações de amplos setores por espaço, tempo, aparelhos, e orientações adequadas para as práticas corporais, enquanto práticas indicativas de qualidade de vida e emancipatórias, do sujeito e da classe. Se faz imprescindível identificar as requisições postas pelas práticas sociais em que se dá o exercício profissional e, analisar as respostas dos profissionais, empregadores, agências de formação a estas demandas e reivindicações. Apontamos, portanto, a necessidade de identificar a inserção/distribuição dos profissionais no mercado de trabalho, para obter uma descrição precisa dos campos de atuação e das atividades realizadas pelos profissionais de Educação Física & Esporte nos campos de trabalho - demandas e exigências profissionais, devendo isto ser realizado com base na compreensão do mundo do trabalho, no modo de produção e reprodução da vida capitalista.

Há evidências de que o currículo do curso não deve estar exclusivamente orientado para demandas de mercado de trabalho, mas sim, ter por base as reivindicações e as demandas históricas, no âmbito das necessidades e possibilidades humanas e seu desenvolvimento integral, na perspectiva da construção de novas formas de produção e relações da vida, a partir da Cultura Corporal. Portanto, a formação humana pode estar sendo dirigida na perspectiva do Projeto Histórico Hegemônico ou na perspectiva do Projeto Histórico em construção de conformação anticapitalista.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> A respeito da construção da Hegemonia e da hegemonia como Relação Pedagógica ver CADERNO CEDES. *Educação e Política: Gramsci e o problema da Hegemonia*. São Paulo, Cortez, nº 3.

#### 4.4 - Meta

Atender 15.435 alunos distribuídos em 21 Unidades de Ensino, em 10 Regionais e disseminando o conhecimento construído coletivamente dentro dos Núcleos para as 188 Unidades de Ensino trabalham com a implantação da primeira fase de formação da Escola Candanga.

#### 4.5 - Critérios de Seleção das Escolas

Os critérios valorizaram as escolas que já vinham desenvolvendo um trabalho que envolvia a Educação Física nas séries iniciais e, também, onde havia um processo de discussão acumulada a esse respeito. Estão apresentados, em ordem de prioridade, na página 3, no 6º parágrafo deste texto.

Tais critérios, além de terem sido discutidos com a Diretoria Executiva da Fundação Educacional, o Departamento de Pedagogia e as Diretorias das Divisões Regionais de Ensino, também o foram através de Comissão constituída por professores de Educação Física, diretores de escolas, representantes da Direção de Educação Física, da APEF e do SINPRO.

#### 4.6 - Recursos Humanos necessários para a implementação dos Núcleos

Para que acontecesse a operacionalização da proposta de *Educação Com o Movimento* foi essencial a lotação de professores de Educação Física nas escolas distribuídas, nas várias Divisões Regionais, onde funcionou o projeto.

#### 4.7 - Perfil do Professor

O professor deve interessar-se pela prática docente em séries iniciais; identificar-se com o trabalho de educação escolar destinada às primeiras fases de formação; ter interesse pela pesquisa; estar disponível a integrar-se a um trabalho coletivo; ter formação profissional compatível com o projeto; ter interesse e estar disponível para formação continuada de professores; ter interesse e capacidade para a divulgação do projeto; e ter interesse e disponibilidade para ser capacitado.

#### 4.8 - Critérios de Seleção dos Professores

A classificação dos professores foi feita por uma comissão, baseada nos seguintes critérios: Foi priorizada a permanência dos professores que faziam parte de projetos de Educação Física desenvolvidos nas séries iniciais, nas respectivas Unidades de Ensino, entendendo que os mesmos possuíam acúmulo pedagógico pertinente com o perfil apresentado acima; análise do currículo e entrevista.

#### 4.9 - Estruturação do projeto

É importante ressaltar que as escolas tiveram a autonomia para construir as especificidades do projeto onde foram consideradas seu contexto e as Diretrizes Político-Pedagógicas da Escola Candanga. Coube à escola organizar os momentos pedagógicos que integraram o professor de Educação Física ao coletivo de educadores e às turmas de alunos do Núcleo, quais foram: O tempo-espço pedagógico do professor de Educação Física com os alunos, os dias destinados aos momentos de coordenação por fase e por idade entre o professor de Educação Física e os demais educadores do Núcleo, o dia de estudos do professor etc. A efetivação desse processo foi fruto da discussão coletiva, envolvendo a Direção da Escola, os Professores Referência de turmas, o Conselho Escolar, a Comunidade e demais servidores.

A escola se comprometia com a liberação do professor de Educação Física para discussão e disseminação do conhecimento construído para as demais escolas da Regional de Ensino.

O exemplo que esboçaremos no esquema a seguir, justificou o número de professores de Educação Física por Núcleo, bem como seu tempo de atuação pedagógica, para que as metas, os objetivos gerais e específicos do projetos fossem cumpridos.

Portanto, o que ressaltado é que, não existe possibilidade científica de análise reflexiva crítica da Educação Física fora da consideração dos parâmetros que norteiam as Políticas Públicas (Lógica do Capital, ou Lógica Democrática e Popular) e suas expressões na Escola, no Projeto Político Pedagógico<sup>9</sup> da Escola, na Gestão Escolar, na Organização do Processo de Trabalho Pedagógico<sup>10</sup>, no Currículo e sua dinâmica - no trato com o conhecimento, no tempo pedagógico, nas normatizações e legislações.

Entretanto, constata-se que as novas proposições sistematizadas para a Educação Física, referenciadas em um Projeto Histórico Anticapitalista - Democrático e Popular, estão sendo pensadas e implementadas em um contexto de luta, desfavorável, com salários indignos, organização do processo de trabalho pedagógico baseado no modelo taylorista e fordista de produção - fragmentação e isolamento em linhas de produção (disciplinas isoladas), professores desqualificados pela precária formação inicial, falta de uma competente formação continuada, bem como, por uma prática pedagógica qualitativamente comprometida e sem referências superadoras<sup>11</sup>. No entanto, reconhecemos que estão sendo gestadas na escola, práticas pedagógicas superadoras, com apoio de professores e pesquisadores identificados com tais proposições<sup>12</sup>. Observa-se, também, nas propostas de reformulação de currículo, um reordenamento de matérias de ensino, sendo isto entendido como "alterações de ordem epistemológica". Usa-se o argumento da falta de identidade e busca-se um "estatuto científico para a Educação Física", desconsiderando-se que a Educação Física sempre teve identidade e desempenhou papéis de acordo com as tendências gerais de desenvolvimento econômico, social, cultural e político do modo de produção, no qual está inserida (Castallani Filho, 1988).

Esses mecanismos, provavelmente, respondem a uma desvalorização do trabalho pedagógico, ou seja, da formação do profissional do ensino de Educação Física, afastando-o do trabalho pedagógico, que é a essência, socialmente construída, da natureza da atuação do profissional de Educação Física em qualquer âmbito de intervenção social.

Provavelmente, a formação teórica dos profissionais de Educação Física continue fragilizada em função, também, de processos de reestruturações curriculares que não levam em conta a organização do processo de trabalho pedagógico e a produção e apropriação do conhecimento. Essas reformulações visam à qualificação para determinadas tarefas e funções especializadas, estabelecidas pelo mercado de trabalho - funções específicas a serem desempenhadas em situações específicas, conforme o modelo taylorista.

A partir desse delineamento do que compõe a problemática sobre a formação do profissional de Educação Física apresentamos as possibilidades de aprofundar os estudos e contribuir, assim, com a reflexão coletiva, bem como, com a indicação de Diretrizes para a Formação. Enquanto proposições gerais de diretrizes para formação, o que foi aprovado pelo CFE em 1987, está atualizado se considerarmos as orientações da SESU/MEC/1997, em seus comunicados as IES, convidando-as a apresentarem suas diretrizes para a graduação. Principalmente no que diz respeito ao currículo mínimo. Mas isto é insuficiente frente ao desafio. Novas reflexões críticas e proposições superadoras fazem-se necessárias, com base nos eixos de crítica a concepção de relação trabalho-educação predominantes na atualidade (Frigotto, 1996:25-28)<sup>13</sup>.

Uma das possibilidades de implementação de novas diretrizes exige a reconceptualização do currículo na formação, com base em indicadores referenciados nas demandas sociais tradicionais, emergentes, imediatas, mediatas e históricas para a intervenção profissional, à luz do Projeto Histórico anticapitalista. Exige também, a consideração das particularidades históricas que incidem sobre o trabalho profissional, as

<sup>9</sup> Sobre Projeto Político Pedagógico ver mais em VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). Projeto Político - Pedagógico da escola: Uma construção possível. Campinas/SP, Papirus, 1995.

<sup>10</sup> Sobre Organização do trabalho pedagógico ver mais em FREITAS, Luiz Carlos. Crítica a organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas/SP, Papirus, 1995.

<sup>11</sup> A respeito da Prática Pedagógica da Educação Física em escolas públicas, verificar mais em ESCOBAR, Micheli Ortega. Transformação da Didática: Construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Uma experiência na disciplina Escolar Educação Física. Campinas/SP UNICAMP, (Tese doutorado) 1997.

<sup>12</sup> Os estudos das Mestrandas Roseane Soares ALMEIDA e Rachel MELLO, do mestrado em Educação 1997, apresentam indicadores sobre a proposição crítico superadora em construção em uma Rede de Escolas - Rede Omega -, no sistema educacional de Pernambuco.

<sup>13</sup> FRIGOTTO, G. Educação, Crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflitos. Curitiba, ANPEd, 25 a 26 de julho de 1997. (mimeo.)



- Capacitação dos professores;
- Planejamento e interação do profissional com a equipe docente da escola;
- Encontro com toda a equipe de Professores de Educação Física que compõe o projeto;
- Debate do projeto com a comunidade escolar;
- Desenvolvimento da prática docente;
- Desenvolvimento das atividades de pesquisa-ação;
- Avaliação por todos os segmentos envolvidos no projeto;
- Divulgação dos resultados.

#### 4.12 - Avaliação

- ✓ *Da Escola:* Reunião com todas as instâncias envolvidas no projeto (alunos, professores referência de turmas, professores de educação física, direção, pais e/ou responsáveis e Conselho Escolar).
- ✓ *Do Professor de Educação Física:* Reunião bimestral para análise do processo de construção do conhecimento dentro dos Núcleos, de forma coletiva.
- ✓ *Do Projeto:* Reunião com representantes de todos os Núcleos, bimestralmente.
- ✓ *Do Aluno:* Durante todo o processo por meio de observações, relatos e discussões em grupo.

### 5. Considerações sobre o processo de operacionalização

A operacionalização desta proposta se deu basicamente por meio da participação conjunta do Professor Referência da turma e do professor de Educação Física em ações interativas, onde se buscou a melhora qualitativa e significativa do tempo pedagógico no envolvimento direto com os alunos e também nas coordenações pedagógicas. Durante o transcorrer das aulas de Educação Física, o Professor Referência da turma acompanhou as crianças, buscando, com isso, observar os alunos num outro momento pedagógico a partir de um enfoque vivencial no qual houve espaço para o estudo e avaliação de aspectos socioculturais, afetivos, cognitivos e psicomotores do desenvolvimento infantil.

O Professor Referência da turma teve a oportunidade de pesquisar melhor seu aluno, pois estando numa posição privilegiada na condição de pesquisador diante da turma, interagiu a todo instante com os mesmos. Pôde, assim, entendê-los melhor, diagnosticando dificuldades e potencialidades que facilitaram sua forma de trabalhar a construção do conhecimento em sala de aula. Houve momentos também em que o professor de Educação Física atuava dentro do espaço pedagógico do Professor Referência da turma. Ele também observava e se interagiu com o aluno, familiarizando-se com a linguagem e os termos trabalhados pelo outro professor. Nessa perspectiva, o professor viveu, sentiu e interiorizou substratos de outras áreas realizando processos interdisciplinares que contribuíram para a formação integral do aluno.

O Professor Referência e o de Educação Física, diante desse enfoque, tiveram subsídios para organizar o planejamento, operacionalizar e avaliar em conjunto e individualmente os aspectos curriculares inerentes às respectivas áreas de domínio de seus conhecimentos.

### 6 - Considerações Finais

A concretização do **Projeto Núcleos de Educação com o Movimento** foi viabilizada a partir do engajamento de representantes de vários segmentos e principalmente pela participação democrática e efetiva de comunidades escolares de diversas cidades do Distrito Federal.

Podemos dizer que hoje, apesar da mudança de gestão do governo do GDF, pais, alunos, professores, diretores de escolas, conselhos escolares, que viveram as dificuldades e, ao mesmo tempo, as conquistas diante do processo de construção democrática deste projeto, continuam na luta para a manutenção, reestruturação e ampliação do mesmo.

Mundial Sobre Educação Para Todos - *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*”, cuja finalidade foi congregar estados para orientar políticas de Ajustes Estruturais expressas em políticas educacionais, centrada em um consenso de *educação básica para os pobres*, garantia de necessidades básicas de aprendizagem, convocar alianças e parcerias.

## Bibliografia

- ALMEIDA; Roseane S. *A Prática pedagógica da Educação Física na construção do projeto político pedagógico da escola: A polêmica do discurso superador*. Recife, UFPE (Dissertação) Mestrado Educação, 1997.
- BRASIL, Ministério de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1996
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*, 1997
- CHAUI, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo, Ática, 1995.p. 174.
- ESCOBAR; M. *Transformação da didática*. Campinas/SP UNICAMP (TESE) Doutorado em Educação, 1997.
- FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica a organização do trabalho pedagógico e da didática*. Papirus, 1995
- FRIGOTTO. Gaudêncio. *Educação, Crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em Conflito*. 20ª Reunião Anual ANPED, Caxambu/MG, 1997
- FRIGOTTO; Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FUKUYAMA, F. *El fin de la historia y el ultimo hombre*. Barcelona. Planeta, 1992.
- GRAMSCI, A. Os Indiferentes. In: *Escritos Políticos*. Lisboa, Seara Nova, 1976. P. 121 a 123.
- LENINI. *Imperialismo etapa superior do capitalismo e as teses para a reconstrução da IV Internacional* (1980).
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, v.1.
- MELLO; Rachel C. A. *A Prática pedagógica em questão: um estudo sobre alternativas metodológicas no processo de aquisição de conhecimentos*. Recife, UFPE (Dissertação) Mestrado Educação, 1997.
- MÉSZÁROS. I. B. *Beyond Capital: Towards a Theory of Transition*. Monthly Riview. London, Merlin Préss. 1996.
- RAY, Carol Axtell e MICKELSON, Roslyn Arlin. (1993). “Restructuring Students for restructured work: the economy, scholl reform and non-college-bound youths.” *Sociology of Education*, 66(1):1-20.
- SINGER. D. Desemprego: uma solução não capitalista. *Revista Teoria/Debate*. Nº 32 São Paulo: Jul/Set.1996
- TAFFAREL, C.N.Z. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. In *CBCE. Educação Física Escolar frente a LDB e aos PCN*. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- TORRES, Rosa Marí. *Melhoria e Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: TOMMASI, L. WARDE, M. HADDAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez, PUC, Ação Educativa, 1996. Páginas 125-193.
- VEIGA: Ilma. *Projeto Político Pedagógico: Uma construção possível*. Campinas Papirus, 1995.
- MARINHO, Marcelo J. M. da C. *Profissionalização e credenciamento: a política das profissões*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.
- BRASIL, Legislação Educacional. Lei n. 9394 de 20/12/96 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

Paulo da Trindade Nerys Silva

Rua das Gardênias, nº 4, Ponta D’Areia – CEP.: 65075-440 São Luís – Maranhão

E-mail: ptnerys@uol.com.br

profissional, cria e autoriza a criação de cursos universitários, reconhece as diversas associações profissionais e regulamenta o exercício das profissões. Eliot Freidson, citado por Marinho (1986), enfatiza que o estabelecimento de *privilegios profissionais tem fundamentos políticos*, uma vez que, com o uso exclusivo do conhecimento, a profissão ganha poder, e nesse sentido as profissões são intimamente conectadas com o processo político formal. Portanto, a formação do profissional de Educação Física & Esporte deve ser reconhecida no contexto de desenvolvimento econômico-social permeado por relações de poder e de forças assimétricas.

A esse respeito, Frigotto (1997), denuncia a ordem mundial unipolar, ancorada em teorias conservadoras e neoconservadoras (neoliberais), que mascara a atual crise do capitalismo, neste final de milênio, decretando-se o fim da possibilidade de uma alternativa ao capitalismo, no momento atual em que vem sendo defendido o “fim da história” (Fukuyama, 1992), “fim” das ideologias, das utopias, das classes sociais, conseqüentemente do proletariado, e a emergência da sociedade pós-industrial ou a sociedade do conhecimento. Mas, a literatura marxista mostra que a forma capital de relações sociais, em evidência, neste final de século, esgotou a sua capacidade civilizatória e, somente pode manter-se mediante maior ímpeto de destruição. Daniel Singer (1996) ao sintetizar o pensamento de Mészáros (1996), nos proporciona análises da crise civilizatória e deixa claro este esgotamento.

Esta perspectiva unipolar abate-se sobre instituições e sujeitos políticos. Os cursos de formação profissional de Educação Física & Esporte não estão excluídos deste abate. Neste contexto de acentuada destruição discute-se a reconceptualização do processo de formação curricular, o que implica discutir a relação trabalho-educação. As pesquisas realizadas nesta perspectiva e que privilegiam a história e vinculam formas sociais de produção material da existência ou formas sociais de produção da “sobrevivência”, presentes em movimentos sociais e processos de formação humana, permitem levantar hipóteses sobre os eixos centrais que devem pautar essas discussões centradas em referências históricas que apontem alternativas anticapitalísticas, que forjem novas mentalidades, nova subjetividade, para o confronto e a luta. Para tanto, a produção do conhecimento enquanto elemento norteador de intervenção na área de Educação Física deverá ser reconceptualizada buscando a integração das atividades de ensino-pesquisa-extensão; Escola-Comunidade-Universidade; Graduação-pós-graduação.

Tomando como ponto de partida a própria concepção de formação profissional, entendida como processo amplo de preparação científica, pedagógica, ética, política e técnica, de quadros profissionais para responder às demandas e reivindicações sociais; de produção do conhecimento e de formação continuada da categoria, em termos de atualização para o exercício da prática profissional, a discussão sobre formação e currículo passa necessariamente pela consideração das modificações conjunturais e estruturais que se exprimem nas demandas postas à profissão. O conhecimento produzido na área da Educação Física/Ciências do Esporte, as tendências dos mercados em expansão - educação, lazer/turismo, saúde, informação/comunicação e treino corporal -, as reivindicações de amplas massas pelas práticas corporais sistematizadas e cientificamente orientadas, as relações Trabalho - Educação e Estado - Políticas Públicas, podem ser verificadas, em eventos sínteses, que congregam a nível mundial, as principais contribuições e que permitem reconhecer perspectivas e possibilidades.<sup>1</sup> Portanto, para entendermos as demandas da profissão de Educação Física & Esporte é necessário localizá-las no âmbito da reestruturação produtiva que tem profundo alcance na divisão social e técnica do trabalho, na redistribuição produtiva e nas próprias formas de execução efetiva da atividade do trabalho.

<sup>1</sup> Para exemplificar mencionamos o 2nd. European Forum “Sport Sciences in Europe 1993 - Current and Future perspectives”, publicado por Meyer & Meyer Verlag, Alemanha, 1993. As discussões orientaram-se a partir de quatro eixos temáticos - 1. Tempo Livre e recreação esportiva; 2. Esporte de Elite; 3. Atividades Físicas Adaptadas; 4. Educação Física. As “General Keynotes” - idéias-chaves gerais -, giraram em torno da Ética, Esporte e Ciências do Esporte, e ainda, Idéias Políticas e as Concepções sobre Esporte na Europa. Mencionamos também, O International Symposium “SPORT...The third millennium”, ocorrido em Quebec, Canadá, em maio de 1990 e editado por Fernand Landry, Marc Landry e Magdeleine Yerlès. As reflexões orientaram-se em torno dos seguintes temas “Esporte, cultura e sociedade: Heranças, ideologias e desafios” 1. No âmbito da América Latina mencionamos o “Foro Regional - Sobre La Actividad Física y el Deporte para America Latina y el Caribe”, evento promovido pela UNESCO na cidade do México, de 03 a 05 de junho de 1994 - onde reconhecemos como demandas a profissão, mencionadas no documento oficial: como sendo N°1- Actividad Física; N°2- Educacion Física; N°3- Recreacion Física; N°4- Deporto para Todos; N°5- Deporte de Rendimiento.

## O cenário mundial

Parto da compreensão de que nos últimos anos temos presenciado profundas modificações em todo o mundo, modificações estas que ocorrem nos setores político, econômico e social, com repercussões nas esferas da educação, trabalho e cultura.

Segundo CORAGGIO (1996:20), estas modificações: “conjugam uma nova revolução tecnológica, a globalização dos mercados, um novo balanço do poder político na esfera internacional e a predominância do mercado como instituição central”. E, HARVEY (1992: 117), nos diz que o que vemos na verdade: “é uma transição no regime de acumulação e no modo de regulação social e política a ele associado”. Entre outras palavras, vivemos em meio ao processo de transição do antigo sistema capitalista, o Produtivo<sup>10</sup>, para o atual, o Financeiro<sup>11</sup>.

É precisamente na década de setenta, que se iniciam essas mudanças. Data esta, marcada por uma crise no sistema capitalista norte americano, que era exemplo para o capitalismo internacional. Esta crise teve como razão principal o esgotamento da modelo de produção Fordista/Keynesiano - gestado no ínterim dos Estados Unidos e reproduzido em todo o mundo - extremamente rígido frente à crescente tendência do mercado flexível<sup>12</sup>.

É de longa data que o capitalismo vem sendo o protagonista na economia mundial. Sendo a história dinâmica, o capitalismo para manter-se hegemônico precisou metamorfosear-se, é por isso que neste momento, encontra-se *em fase de reestruturação*. Esta reestruturação expressa-se no setor econômico (ajustes estruturais), no político (reformas sociais, dentre elas a educacional) e no ideológico (concordância de idéias sob a lógica do capital).

É preciso dizer que, atualmente, as ações capitalistas são orientadas pela ideologia Neoliberal. Poderíamos começar explicando o que representa o discurso ideológico do Neoliberalismo, a partir do que já sistematizaram alguns autores sobre o tema, como GENTILLI (1995), DRAIBE (1997), APPLE (1998) e outros.

Basicamente, *neo* significa novo e *liberalismo*, é a doutrina de base do pensamento capitalista que surgiu na Europa dos anos quarenta. O liberalismo justifica e defende a liberdade do mercado, o individualismo, a não intervenção do Estado na economia do país. O *Neoliberalismo* é assim chamado por retomar hoje os princípios do liberalismo.

APPLE (1998), identifica os neoliberais como uma aliança entre neoconservadores, populistas autoritários e um setor particular da nova classe média ascendente. Chama esse processo de reestruturação capitalista de *reestruturação conservadora*. E nos diz que o discurso ideológico desta aliança neoliberal pode ser expresso sob os seguintes princípios:

- o **Estado** deve ser Mínimo ou Fraco, onde o que é público é necessariamente ruim e o que é privado é indiscutivelmente bom, isto justifica;
- o princípio da **Reprivatização**<sup>13</sup>;
- o **Mercado** deve ser a instituição central, assim o desenvolvimento econômico por si só dará conta de erradicar os problemas sociais, portanto;
- a **Sociedade** é vista como um grande supermercado, assim a democracia ao invés de ser um conceito político, passa a ser um conceito econômico. A garantia da democracia é a escolha do consumidor.
- a **Educação** deve preparar o cidadão para o mundo fortemente competitivo, dando as condições para os estudantes competirem eficaz e eficientemente (a política neoliberal educacional se apropria do discurso da qualidade sempre defendida pela esquerda, mas esta outro significado, a qualidade educacional neoliberal vêm com o adjetivo *total*<sup>14</sup>). Em suma, *os neoliberais vêem o cidadão como capital humano e a cidadania é a de mercado*;

<sup>10</sup> Caracterizado pelo modelo de produção e acumulação Fordista/Keynesiano.

<sup>11</sup> O sistema capitalista Financeiro se vale do modelo de produção e acumulação Flexível.

<sup>12</sup> Ver HARVEY (1992: 117).

<sup>13</sup> No Brasil, as instituições públicas são ou foram estatais, mas não públicas. Isto acontece porque os interesses públicos não se fazem representar pelo Estado brasileiro. É neste sentido que entendo o princípio da privatização como sendo o da *reprivatização*.

<sup>14</sup> Ver CORAGGIO (1996: 13).

O mundo do trabalho nos permite reconhecer a atualidade, a permanência e a persistência do movimento geral do capital e sua tendência de destruição das forças produtivas, tal como Marx a descreveu, e do estágio imperialista do capital, tal como Lenin, seguido por Trotsky o definiram.<sup>3</sup>

Uma das tendências mais perversas do capitalismo senil, é a destruição das forças produtivas. Esta tendência, vem sendo assegurada, por um lado, pela destruição do trabalho, manifesta nos altos índices de desemprego, na destruição do ecossistema, pelo processo de desumanização nas relações sociais de produção, na alta concentração de renda e riquezas<sup>4</sup>, e por outra, pela possibilidade de absorção dos serviços e benefícios da ciência & tecnologia, que exige poder aquisitivo, o que a maioria da população não tem por ser constituída de desempregados, sub-empregados ou de assalariados com baixo poder de aquisição de bens.<sup>5</sup>

Refletir sobre Perspectivas/Possibilidades Pedagógicas da Educação Física & Esporte fora deste contexto é retomar o idealismo e acreditar que somente mudando idéias, técnicas e procedimentos vamos alterar perspectivas pedagógicas e epistemológicas. É recorrer ao simplismo intelectual que trabalha com o imaginário popular, com o ocultamento, o silêncio e com a inversão das causas e efeitos, mecanismos utilizados pelas ideologias de manutenção do status quo capitalista.<sup>6</sup>

Estes dados assemelham-se com os estudos de Peter Drucker<sup>7</sup> que aponta os campos de serviço em expansão como a educação, saúde, lazer, informação/comunicação. Ray e Mickelson (1993) mostraram que os estudos da Business Week ("Help wanted", 1987) estimam o aumento de novos empregos no período de 1986 a 2000, nas seguintes áreas: garçom e garçonete, enfermeiro, zelador, treinador em esporte, caixa, motorista, emprego em escritório, atendimento em lanchonete e auxiliar de enfermagem. Rápido crescimento dos postos de trabalho no mesmo período, para assistente-médico, terapeuta corporal, auxiliar de terapeuta corporal, conserto de equipamentos de processamento de dados, agente de saúde, analista de sistema, entrevistador de rua, programador de computador, técnico em registro de medicamentos. A esse respeito Pierre Morin (1995) analisa a expansão do setor terciário que, em sua opinião, se explica pelo aumento da complexidade da produção. A produção industrial em uma economia evoluída tem necessidade de serviços crescentes (pela diversidade e diferenciação das produções e pela rapidez das trocas). Ao mesmo tempo, essa complexidade se dá, em especial, no âmbito da distribuição e do consumo, dando ênfase assim ao setor de serviços. O desenvolvimento do setor terciário tem compensado parcialmente a recessão dos setores primário e secundário. O crescimento do setor de serviços, no entanto, não é ilimitado.

Estaria, portanto, o profissional de Educação Física & Esporte, em seu processo de formação acadêmica inicial e continuada (Graduação e Pós-Graduação), sendo preparado para responder a mercados em expansão, a campos de trabalho em expansão, como os mais indicados, principalmente, o Lazer/Turismo, e prioritariamente com grupos de Terceira Idade, e outros setores não tradicionais como Campos de trabalho no âmbito Educacional, da Saúde, do Lazer/Turismo, do Treino, da Comunicação/Informação? Portanto, observando outros dados, principalmente os advindos dos esforços empreendidos pela classe trabalhadora e seus intelectuais orgânicos identificamos tais indicadores de destruição das forças produtivas.<sup>8</sup>

<sup>3</sup> Ver sobre Movimento geral do Capital e suas tendências ENGELS, F. *Prefácio à Edição inglesa*. In: MARX, K. O Capital. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968. Ver também as obras de LENINI. Imperialismo etapa superior do capitalismo e as teses para a reconstrução da IV Internacional (1980).

<sup>4</sup> O Brasil é um dos países com maior grau de desigualdade na distribuição de renda. Os dados do IBGE sobre "A EVOLUÇÃO RECENTE DO CRESCIMENTO E DA DESIGUALDADE - 1989/95 (EM %), demonstram que a renda dos 10% mais ricos da população de cada país é maior que a dos 40% mais pobres. No Brasil aproximadamente 70% da população, os mais pobres, detém 11,6% do BIP, enquanto aproximadamente 63,3% do BIP fica com aproximadamente 10% dos mais ricos da população brasileira. Estes dados podem ser verificados nos estudos de RICARDO PAES DE BARROS e de ROSANE MENDONÇA, pesquisadores do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

<sup>5</sup> A UNESCO definiu indicadores de desenvolvimento humano e social destacando-se alfabetização/educação conhecimento; expectativa de vida/qualidade de vida e; poder aquisitivo/ poder de acessar os bens socialmente produzidos. Em um ranking mundial o Brasil está localizado na trágica posição de 70<sup>o</sup> (septuagésimo) lugar. O trágico é porque este indicador representa concretamente o que significa a destruição da classe-que vive-do-trabalho.

<sup>6</sup> A respeito dos mecanismos e procedimentos com que operam as ideologias verificar CHAUI, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo, Ática, 1995. p. 174.

<sup>7</sup> Peter Drucker representa na atualidade um dos maiores especialistas em Administração e gerenciamento. É um dos mais célebres Menhengmen deste final do século, defensor do ideário liberal das leis do mercado.

<sup>8</sup> Ver a respeito GRAMSCI, A. *Os Indiferentes*. In: Escritos Políticos. Lisboa, Seara Nova, 1976. P. 121 a 123. PETRAS, James. *Os intelectuais em retirada*. In: Debate - Ano II, N<sup>o</sup> 59, Maio, 1994.

**2. Estão direcionadas para compensar os efeitos (aumento da instabilidade, do desemprego e da pobreza, são alguns exemplos) das desigualdades provocadas pela revolução tecnológica e economia globalizada.** Em outras palavras, desenvolvem projetos assistencialistas e conformistas, que burlam a sociedade através de *políticas despolitizadoras*.

**3. São elaboradas para introjetar nas funções públicas, os valores e critérios do mercado.** Este último aspecto, materializa-se em *campanhas de desmoralização dos serviços públicos*, abrindo as portas para as reprivatizações.

A partir destes três eixos, é possível perceber que as políticas sociais neoliberais defendidas pelo Banco Mundial e outros Organismos Internacionais, são orientadas por princípios economicistas. Do mesmo modo acontece com aquelas elaboradas para o setor educacional que acaba por reproduzir a estrutura e interesse do mercado. Mesmo atentando especialmente para este último, o segmento educacional, lembro que o papel do Banco não se restringe apenas a ele. Os seus investimentos abarcam os outros segmentos sociais e também aqueles de âmbito econômico e político. Mesmo porque, as contribuições para o educação nem sempre são financeiras. Elas aparecem mais como condição do que contribuição; configuram mais um acordo de intenções com o país em questão, já que os créditos serão concedidos desde que atendidas as elaborações, melhor dizendo, as exigências políticas para a educação daquele país. É o próprio Banco<sup>18</sup> quem, com outras palavras, nos diz isso:

*O Banco Mundial está fortemente comprometido com o apoio à Educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser o seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. O financiamento do Banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais.*

As relações entre o Banco e *países contemplados*, costuma ser peculiar mas os princípios, já comentados, que balizam as estratégias do Banco são os mesmos. De qualquer maneira, estão sendo as convicções deste Organismo que delineiam as políticas educacionais de nossa e outras sociedades.

Até aqui, aponto alguns pressupostos básicos da complexidade de relações que se estabelecem no contexto capitalista. Contexto este, que chamo *detencionante, propulsor e gerador* das políticas educacionais aqui em questão. Ele é *o por quê, o quando e o onde* surgem a LDB e PCNs.

Concluindo, no Brasil, a LDB e PCNs surgem neste contexto e também por isso, não fogem e nem seria intenção do atual governo fugir, do alvo de ação das deliberações do Banco Mundial. É bem por isso, que estas políticas educacionais, são formas de tradução e regulamentação dos interesses do capital hegemônico; são ferramentas do aparelho ideológico do Estado. E se são elas que oficialmente regem a educação do país, o mínimo a ser feito é questionar a sua validade. Contudo, é igualmente importante lembrar que estas políticas educacionais não são absolutas; elas foram construídas e estão sendo significadas por seres humanos no mundo, portanto, também por eles/nós, podem ser reconstruídas e resignificadas. O projeto político social educacional LDB e PCNs, é passível de mutação e, sobretudo, não paralizante das ações a serem conduzidas com vistas à implantação de outros projetos político-pedagógicos no cotidiano escolar. E sendo assim, gostaria de deixar a reflexão sobre:

*- Por quê é fundamental entender as ações políticas do contexto neoliberal mais amplo?*

Porque para que seja possível pensar estratégias que façam avançar um outro projeto político educacional afim com os interesses populares, este precisará advir de um correto diagnóstico de conjuntura. Torna-se fundamental uma compreensão clara do cenário neoliberal, sob pena de determo-nos em projetos que nos levem a resultados ineficazes.

<sup>18</sup> Fonte: Banco Mundial, 1995: xxiii.....In: Coraggio, J. L. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. (1996:75)

conquistas teórico-metodológicas já acumuladas até a década de 90, e o decifrar da dimensão social e das dimensões estratégicas e técnico-operativas do trabalho profissional, bem como a gênese da profissão e sua compreensão atual, em sua inserção na divisão social e técnica do trabalho.

Portanto, o ato pedagógico - o trabalho pedagógico - para dar orientação ao processo de formação humana, é a base de fundação da Educação Física & Esporte. As alterações de essência na formação do profissional da Educação Física & Esporte, passam por alterações de essência no modo de tratar - acessar e produzir o conhecimento, portanto, na organização do trabalho. Para além de reordenamentos e localizações de conteúdos e cargas horárias, o fundamental é o processo de trabalho - a prática pedagógica.

Importante ressaltar, ao concluir o presente texto, que quatro desdobramentos são imprescindíveis para a reconceptualização curricular: a) a análise da prática pedagógica no cotidiano de sala de aula, com base em procedimentos científicos; b) o estudo das inovações metodológicas, já presentes na instituição, para reconhecer alterações na organização do **trabalho**, nas relações de **poder** e nas formas de **comunicação e linguagem** - elementos estruturantes do currículo; c) realização de seminários interativos, integrados, produtivos para estabelecer referências coletivas para novas ações, planos, projetos, programas; d) apresentação e implementação de orientações superadoras às Diretrizes Curriculares para a Graduação. Tudo isto em processos coletivos, participativos, em tempos pedagógicos e políticos adequados e com condições objetivas de trabalho adequadas.

Vale ressaltar, ainda, que a indiferença aos acontecimentos do presente momento histórico, suas relações e particularidades, também determinam "o curso" do Curso/DEF da UFPE e das demais IES. E isto apresenta implicações na formação inicial e continuada e na produção do conhecimento científico da área da Educação Física & Esporte.

A Política Educacional Brasileira e sua orientação ideopolítica vem sendo gerada e assegurada pelos investimentos do Banco Mundial, que é a principal fonte de assessoramento do governo.<sup>14</sup> O Banco apresenta uma proposta articulada, uma ideologia e um pacote de medidas, assegurando um modelo educativo cujo paradigma é "melhoria da qualidade da educação", uma proposta formulada por economistas para ser executada por educadores, baseada na lógica custo-benefício e a taxa de retorno. Modelo caracterizado por Torres (1997:139) com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Em seu documento o Banco Mundial (BM, 1992: 7) reconhece que é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para o setor educacional.

Em 1994 o Brasil realiza a sua Conferência Nacional de Educação Para Todos, Brasília 28 de agosto a 2 de setembro. Decorre daí o Acordo Nacional de Educação Para Todos. O combate ao analfabetismo, o regime de colaboração são preceitos assumidos no Acordo. O regime de colaboração fundamenta-se no princípio da descentralização que em última instância representa o descompromisso do Estado União com a Educação. As críticas da ANPEd ao PNE deixam isto evidente. Em relação as "necessidades básicas de aprendizagem" é preciso atentar para o caráter instrumental (ler e calcular minimamente) e substantivo conhecimentos, habilidades, atitudes, valores).

Decorrem daí Planos Decenais e proposições para novo ordenamento legal. A expressão do embate entre as orientações do Banco Mundial e as aspirações de amplos setores da sociedade brasileira deu-se no congresso durante a tramitação do Projeto de LDB. Portanto, para compreender, explicar e superar o dispositivo azarão de Darcy Ribeiro, aprovado pelo executivo como Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional é preciso seguir a trajetória da convocatória do Banco Mundial para a realização da "Conferência

<sup>14</sup> 1990 - Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 4 a 9 de março. BM, PNUD, UNICEF, UNESCO. A Conferência e convocada pelo Banco Mundial em conjunto com a UNESCO, UNICEF, PNUD - (Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento) A Reunião do EFA ocorreu na China em 1993. Estes nove países foram instados pela Conferência de JOMTIEN a estabelecerem seus Planos Decenais. 1994 - Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28 de agosto/ 2 de setembro. Os Planos Decenais de Educação Para Todos são Planos de metas estabelecidos pelos Estados da Federação, a partir do Acordo Nacional que decorreu da Conferência Mundial. Para as Reuniões Estaduais e elaboração dos PLANOS DECENAIS, o MEC estabeleceu como OBJETIVO "Assegurar, até o ano 2000, a todas as crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades elementares da vida contemporânea."

# CULTURA CORPORAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: RESENHANDO O JOGO – “JOGOS COMUNITÁRIOS DO INTERIOR DE PERNAMBUCO”

*Jamerson Antonio de Almeida da Silva*  
Mestrando em Educação – Dept<sup>o</sup> de Educação Física - UFPE

*RESUMO: O trabalho analisa uma das ações que materializaram a política educacional em Pernambuco, realizada pela Diretoria de Esporte / Secretaria de Educação e Esportes, no período entre 1995-1998. A análise parte do pressuposto de que as políticas públicas de esporte e lazer são políticas culturais que interferem na dinâmica de construção dos padrões culturais, articulando-os aos interesses de dominação e / ou de resistência. Neste sentido, a reconstituição do programa “Jogos Comunitários do Interior de Pernambuco”, a partir da realização de entrevistas aos gestores e da análise documental, evidenciou como os conflitos e tensões presentes no processo de gestão refletem a dinâmica dominação e resistência cultural.*

## Introdução

O campo da cultura corporal sempre foi alvo da intervenção do Estado brasileiro. Iniciativas recentes dos governos de vários Estados e também do governo federal, ratificam uma “certa preocupação” em incentivar e promover práticas corporais no seio da sociedade.<sup>1</sup>

Estudiosos da Educação Física<sup>2</sup> apontam que o Estado brasileiro, sob a hegemonia das classes proprietárias, vem cumprindo um papel de auxiliar da construção de uma cultura corporal brasileira que seja adequada aos interesses de exploração da mão-de-obra da população e propicia a sistemática manipulação política e ideológica. No entanto, a construção desse lastro cultural a favor dos interesses das classes dominantes se deu sob a resistência de uma cultura corporal oriunda de movimentos de setores da sociedade vinculados aos interesses das classes populares<sup>3</sup>.

Com a ascensão desses setores representativos das classes populares às administrações públicas, os conhecidos “governos democráticos populares”, vêm tentando se consolidar enquanto uma alternativa de governo dos Municípios, dos Estados e do País. Mas o que efetivamente os reconhecidos “governos populares” vêm realizando no âmbito da Educação Física, Esporte & Lazer e mais amplamente no campo da cultura corporal?

Num esforço de reflexão sobre tal questão é que, neste trabalho, analiso um dos programas de Esporte & Lazer, desenvolvidos pelo governo de Pernambuco durante a gestão do governador Miguel Arraes (1995-1998), a saber: os JOGOS COMUNITÁRIOS DO INTERIOR DE PERNAMBUCO (JOCIPE), realizado pela Diretoria de Esporte (DES), da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco. Com base em entrevistas aos sujeitos gestores e na análise documental, tento reconstituir os conflitos e tensões que se deram em torno da ordenação do programa, evidencio os interesses a eles subjacentes e os relaciono dentro da dinâmica de dominação e resistência cultural.

<sup>1</sup> Evidencia-se tais iniciativas na criação, pelo governo de Fernando Henrique, do Indesp (Instituto Nacional para o Desenvolvimento do Desporto), nas políticas de esporte e lazer do governo do estado de Santa Catarina, das administrações petistas das prefeituras de Porto Alegre, Belo Horizonte, entre outras.

<sup>2</sup> Tais como Ghiraldelli Jr. (1988), Castellani Filho (1989), Bracht (1992) e Soares (1994).

<sup>3</sup> Ghiraldelli Jr. (1988) aponta o surgimento, a partir dos anos 20, de uma “Educação Física Popular”, como uma “concepção que emerge da prática social dos trabalhadores e, em especial das iniciativas ligadas aos grupos de vanguarda do Movimento Operário...” (p.33). Segundo o mesmo autor, a Educação Física e o Desporto não eram vistos com bons olhos pelo Movimento Operário sob a hegemonia do anárco-sindicalismo. No entanto, com o PCB à frente, o Movimento Operário organizou campeonatos de natação e outros esporte com bastante sucesso. O movimento, através do jornal do partido “A Nação”, promoveu e organizou a prática esportiva popular incentivando os jovens e o operariado a prática do esporte lúdico. No pós-guerra, no período em que o PCB saiu da clandestinidade, nas grandes cidades os Comitês Populares Democráticos se tornaram agremiações reivindicadoras e organizadoras que queriam a participação do Poder Público na construção de escolas, quadras, jardins de infância, praças etc. No interior desse movimento foi forjada uma concepção de Educação Física que privilegiava a ludicidade, a solidariedade e a organização e a mobilização dos trabalhadores na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática.



# CONSTRUINDO O CENÁRIO DO NEOLIBERALISMO: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO DE ORIGEM DA LDB E PCNS

*Janaina Andretti Silva*

Prof. de Educação Física da RMF<sup>1</sup>

*Paulo Ricardo do Canto Capela*

Prof. Ms. do DEF / CDS / UFSC<sup>2</sup>

**RESUMO:** *Passaram-se aproximadamente três anos desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>3</sup> e também, da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>4</sup>. Desde então, produções acadêmicas<sup>5</sup> de relevância foram publicadas na área da Educação, Educação Física, de modo que hoje é possível encontrar uma bibliografia considerável sobre o tema. Com olhares diferenciados, a grande maioria destas produções, privilegiou temáticas referentes aos conceitos proclamados e implícitos nas linhas e entrelinhas destas políticas sociais-educacionais, bem como seus significados, possibilidades e limites; seus avanços e retrocessos; seus autores e sua trajetória, enfim, suas múltiplas interpretações. Para que minha contribuição seja mais efetiva nesta discussão, não centralizarei as reflexões do presente texto nas temáticas citadas acima, mas pretendo fomentar outras discussões referentes à articulação entre o<sup>6</sup> projeto político social-educacional LDB<sup>7</sup> e PCNs<sup>8</sup> e projeto social-educacional, acrescido, neoliberal mais amplo, sobretudo nos países de capitalismo periférico, em especial os da América Latina a partir da realidade social-educacional brasileira.*

## Os Bastidores do Jogo Político: As forças tencionantes, propulsoras e geradoras da LDB e PCNs

Por quê bastidores? Os bastidores são uma armação de cenário colocadas nas partes laterais do palco para estabelecer o âmbito que se quer dar ao espaço cênico, ao local de atuação. Os bastidores são também o local onde cada ator com seu papel, aguarda o momento para entrar em cena. No palco das sociedades, as leis representam, expressam e legalizam a opção política do governo. Atualmente, essa opção política se corporifica através da LDB e PCNs<sup>9</sup>, são estas políticas que estão em cena no palco da educação brasileira. Por isso, para que possamos compreender o significado maior das modificações e proposições contidas na LDB e PCNs, torna-se necessário transitar também pelos *bastidores do jogo político*. Mesmo por quê, um projeto político para melhor ser esclarecido, necessita ser entendido no contexto no qual está inserido, pois é neste espaço que se encontram as forças tencionantes, propulsoras e geradoras de projetos como esse, LDB e PCNs, que se querem ver hegemônicos.

SAVIANI (1996: 20), nos lembra que: "Desde que o homem é homem, ele vive em sociedade e desenvolve-se pela mediação da educação". Não há dúvidas que a educação é inerente a sociedade humana, que é através dos meios e modos de apropriação, transmissão e produção do conhecimento, que o homem se sustenta e evolui em sociedade. Nos dias de hoje, é o sistema capitalista que dita as regras de produção, acumulação e regulação da sociedade, sendo assim, a educação está colocada em articulação com este e outros momentos deste sistema, portanto, não há como compreendê-la dissociada do contexto sócio-econômico do qual faz parte. Sendo isto o que pretendo fazer neste momento, para fazê-lo, começarei a partir do:

<sup>1</sup> Rede Municipal de Florianópolis.

<sup>2</sup> Departamento de Educação Física / Centro de desportos / Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>3</sup> Lei n. 9.324 de 23 de dezembro de 1996.

<sup>4</sup> Elaborados em versão preliminar nos meses de agosto/setembro de 1996 e divulgados no início do ano seguinte.

<sup>5</sup> DEMO (1997); SAVIANI (1996); SOUZA E SILVA (1997); CBCE - Educação Física Escolar Frente à LDB e PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses (1997); entre outros.

<sup>6</sup> Salvo que se esclareça o contrário, todos os grifos ao longo do texto são da autora.

<sup>7</sup> Lê-se Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

<sup>8</sup> Lê-se Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>9</sup> Aqui torna-se mister lembrar que a política e o planejamento da educação nacional nascem da ação conjunta entre as Leis Constitucionais referentes à educação e Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional, Diretrizes Curriculares e Parâmetros Curriculares.

Contudo, o entendimento de padrões culturais como resultado de hegemonias deixa espaço para reflexão acerca da resistência e transformação desses padrões. Isto se dá em virtude da existência de instituições culturais que, mesmo sobre o controle das classes dominantes, são objeto de disputas entre classes - como é o caso do Estado e da política cultural. Entram também na dinâmica de construção dos padrões culturais instituições próprias e representativas dos setores populares da sociedade, tais como os partidos políticos, os movimentos sociais, grupos culturais e de lazer, as escolas comunitárias etc, de onde podem surgir formas culturais adversas à lógica dominante.

Em função de tal complexidade, é preciso definir bem e com radicalidade o que se constitui enquanto resistência cultural capaz de contribuir com o processo de transformação da ordem social, inclusive por acreditar que existem manifestações de resistência aos padrões culturais dominantes, mas que podem ter, por exemplo, um caráter fundamentalmente conservador.

Refletindo sobre a questão, penso que a resistência revolucionária pressupõe um poder que se manifesta de uma maneira criativa de produção cultural e social que acontece por fora da força imediata da dominação. Ela guarda uma “esperança expressada”, um “elemento de transcendência”, para transformação radical (Giroux, 1983). Refletindo com Giroux(1983), penso que a resistência tem que estar situada numa perspectiva que leve em conta a noção de emancipação como seu interesse norteador. A natureza e o significado de um ato ou de uma produção de resistência cultural deve ser julgada pelo “grau em que contém as possibilidades de desenvolver um comprometimento com a emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão, em todas as esferas da subjetividade e objetividade” (Marcuse, 1977 *apud* Giroux 1983, p.147).

Então, na análise de qualquer ato de resistência, é central descobrir em que medida ele fala de uma forma de recusa que enfatiza, implícita ou explicitamente, a necessidade de se lutar contra a ordem da dominação e da submissão. Em outras palavras, a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica à dominação e forneça oportunidades teóricas para a auto-reflexão e para a luta no interesse a ele subjacente, a ser interpretado no contexto do movimento da história da luta de classes. No entanto, o valor de uma ação de resistência tem de ser avaliado a partir do grau em que ela não apenas provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas com relação ao grau em que contém a possibilidade de catalisar lutas políticas coletivas em torno do poder e da determinação social.

## **Resenhando o Jogo**

Já realcei a política de Educação Física, Esporte e Lazer enquanto uma política que interfere na dinâmica cultural da sociedade, servindo de reforço à cultura dominante ou resistindo a ela. Cabe agora tentar identificar as expressões desse conflito dominação/resistência no âmbito dos Jogos Comunitários do Interior de Pernambuco.

Mas em que contexto concreto estamos falando das políticas de esporte e lazer ? O contexto em que vivemos demarca um capitalismo em crise que se globalizou, e para restabelecer seu crescimento as classes capitalistas “hegemonicamente dominantes”, vêm substituindo com extrema rapidez e violência o homem pela máquina, elevando o desemprego estrutural a picos nunca alcançados antes, tomando uma ordenação “neoliberal” que, sob o toque da truculência armada dos países imperialistas e das agências financeiras internacionais, está desmantelando o Estado e transformando o mercado e a competição no principal parâmetro moral e ordenador das relações sociais. No campo da cultura corporal o fenômeno “Esporte” tem sido utilizado como um “fiel escudeiro” do ideário neoliberal, tanto no plano ideológico quanto econômico. Por um lado, o Esporte e o culto ao corpo veiculado pela indústria cultural, vem possibilitando a construção de uma cultura corporal narcisista, individualista e competitiva que, segundo Silva(1996), se não impede, dificulta a construção de uma “Nova Sociedade”. Por outro lado, o Esporte se constitui enquanto um setor de mercado extremamente rentável e seletivo.

Diante deste contexto, só posso me referir a um programa de esporte e lazer como o JOCIPE perguntando: *em que medida e de que forma, contribui para reproduzir o caos ou para resistir e lutar pela transformação social?* Para responder reconstituirei a experiência com base em entrevistas e em documentos da Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco, a saber: Plano Estadual de Educação, Projeto do JOCIPE e o Diário Oficial do Estado de Pernambuco.

GENTILLI (1995) e APPLE (1998), esclarecem que na perspectiva neoliberal, há um processo de despoliticização da política onde o mercado e as práticas de consumo são o conteúdo da democracia. Trazendo-se isto para o interior do cotidiano educacional, veremos que os neoliberais vão dizer que os sistemas educacionais devem deixar de ser sistemas políticos educacionais, para se transformar em mercados educacionais. Onde existe demanda e procura, onde existe fornecedores de educação e consumidores de educação. *A educação é vista como um bem de consumo, reduzindo sua essência formativa, para a informativa.*

Enfim, SCHNEIDER apud DRAIBE (1997: 7), vai nos dizer que:

*Em lugar de ideologia, os neoliberais têm conceitos. Gastar é ruim. É bom ter prioridades. É ruim exigir programas. Precisamos de parcerias, não de governo forte. Falem de necessidades nacionais, não de demandas de interesses especiais. Exijam crescimento, não distribuição. Acima de tudo tratem do futuro. Repudiem o passado. Ao cabo de pouco tempo as idéias neoliberais começam a soar como combinações aleatórias de palavras mágicas.*

Uma vez entendida a crise do sistema capitalista e a forma com que este sistema se articula atualmente no contexto internacional, é preciso entender também, quem são os agentes responsáveis deste processo e como se desdobra na sociedade brasileira.

## **O papel do Banco Mundial no cenário mundial e no palco da educação nacional**

Os pontos que procurarei abordar aqui, giram em torno de reflexões que busquem desmistificar a política de investimentos do Banco Mundial para a educação no Brasil e sua inegável articulação com a estrutura capitalista, globalizada e globalizante, comentada anteriormente e, sobretudo, como o sistema educacional brasileiro se organiza a fim de atender as exigências do Banco.

O Banco Mundial é o maior captador de recursos financeiros e também o principal financiador de projetos de desenvolvimento na esfera global. Ele e outros Organismos Internacionais<sup>15</sup> foram criados após o fim da segunda guerra mundial com a tarefa de assegurar uma certa estabilidade econômica internacional, à fim de estimular o crescimento e evitar novas crises.

A gestão do Banco Mundial estrutura-se conforme a participação na contribuição do capital, tendo como nações líderes os EUA (17,1 %), seguido do Japão (6,5 %), Alemanha (5,0 %) e Reino Unido (4,8 %), somando 38,2% de participação no capital votante<sup>16</sup>. São estas nações que definem as políticas e prioridades a serem financiadas pelo Banco.

Simplificando, o Banco Mundial é um dos organismos responsáveis pela garantia da hegemonia e expansão do capitalismo na esfera global que, atualmente, é perpetuado a partir das concepções neoliberais, discutidas anteriormente.

Desde a sua criação, o Brasil e demais países de terceiro mundo ou como prefere o Banco, *países em desenvolvimento*, ou ainda, *países emergentes*, são contemplados com seus créditos e, por conseguinte, estão atrelados/comprometidos com as políticas apregoadas por ele.

Sendo o Banco Mundial um organismo indissociado do contexto sócio-econômico capitalista, as políticas elaboradas por ele ao longo de sua atuação, seguem a lógica do capital. Segundo CORAGGIO<sup>17</sup>, as atuais políticas sociais defendidas pelo Banco consubstanciam-se sob três eixos:

**1. Estão orientadas para dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano.** Em síntese, investem no *capital humano* entendido apenas como condição de sustentação do modelo de produção e acumulação capitalista.

<sup>15</sup> ONU, UNESCO, UNICEF, FMI, são alguns exemplos.

<sup>16</sup> Fonte: World Bank Report (1994). In: SOARES, Maria Clara Couto. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. (1996: 15).

<sup>17</sup> Coraggio, J. L., .....In: Tommasi, L de (org). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. (1996:77)

atletas a partir do convencimento do dirigentes esportivos, bem como através do regulamento, limitando a participação de atletas federados e/ou nascidos em outros municípios nas equipes. De certa forma, no início o evento foi marcado por uma participação mais ampliada em algumas modalidades, diga-se de passagem. Isto fica claro nos depoimentos obtidos em entrevistas e no documentos consultados:

*“Então nós temos mães, pais, senhores de idade... não jogando vôlei, basquete, mas jogando xadrez, fazendo natação. Tivemos uma senhora de quarenta e tantos anos disputando com uma menina de dezoito, dezenove anos na natação.”(GESTOR / DES)*

*“Estou muito feliz, tenho 40 anos e jogo futebol de salão na minha cidade, mas nunca participei de competições por causa da minha idade. Agora tenho oportunidade juntamente com os jovens.”(ATLETA, DIÁRIO OFICIAL, 4 DE JULHO DE 1997)*

No entanto, esta orientação encontrou sérias resistências por parte dos dirigentes municipais e também internamente, no corpo técnico-administrativo da DES. Estes comportamentos de oposição não ficaram só nas divergências. Alguns dos técnicos da DES, de certa forma, incentivaram os dirigentes municipais a criarem movimentos contra a restrição do atletas federados com o objetivo de tornar as equipes mais competitivas e conseqüentemente, elitizando sua participação. Neste sentido, aponta um gestor da DES:

*“...agora em 98 a gente teve uma decepção muito grande. Os municípios começaram a descobrir que se eles importassem atletas poderiam ser vencedores. Então eles começaram a substituir as pessoas da cidade por atletas de Recife. Isso é uma coisa que a gente não tinha pensado na regra. E aí tiraram justamente aquilo que a gente queria que acontecesse: a oportunidade de participação das pessoas do interior.”(Gestor / DES)*

Segundo os gestores, não foi tomada nenhuma medida para corrigir estes desvios de objetivos. No início, o JOCIPE cumpriu o objetivo de oportunizar o acesso ao esporte, mas com o crescimento, o evento foi sendo envolvido por outros interesses. Segundo um gestor da DES, os objetivos originais foram atingidos. No entanto, outros gestores revelaram que as ordenações da política educacional foram entrecortadas por outros interesses como por exemplo: *“a possibilidade de tal ou qual município que saiu vitorioso da competição, desfilar em carreatas pela cidade, rendendo ganhos políticos para os prefeitos, vereadores e dirigentes esportivos...”(Gestor / DES)*

O JOCIPE também se tornou uma área para garimpo de novos talentos esportivos, tal como evidenciou um artigo do Diário Oficial:

*“Durante os Jogos técnicos de várias modalidades esportivas aproveitam o evento para descobrir novos valores visando competições estaduais, nacionais e internacionais... já estão no interior acompanhando os Jogos como “olheiros” objetivando a convocação de atletas para os Jogos da Juventude, em novembro em Goiânia, Goiás”(Diário Oficial, 4 de Julho de 1997).*

De fato, como foi previsto pela DES, algumas prefeituras passaram a assumir mais a questão do esporte em seus municípios. Porém, não se sabe ao certo qual a natureza e os objetivos de seus programas, o corte ideológico que ordenam sua dimensão político-pedagógica. Considerando os quadros de ex-atletas que dirigem esporte no interior do Estado, não é difícil afirmar que tais projetos funcionam sob padrões dominantes. O JOCIPE, agora com a orientação do governo JARBAS deverá receber uma nova ordenação, que na opinião dos gestores será de um maior incentivo ao esporte de alto-rendimento. *“O JOCIPE agora se elevará em qualidade técnica”(Gestor/DES).*

Analisando a questão, identifico um problema de ordem geral, na formulação das diretrizes político-filosóficas para a Educação Física, Esporte e Lazer. A começar pelas diretrizes do programa de Educação Física, Esporte & Lazer(PEE-1996-1999), reconheço um ecletismo extremamente populista, uma grave incoerência e inconsistência teórica que enfraqueceu, em princípios, as possibilidades do programa contribuir para construção de padrões culturais de resistência.

Espero que esta modesta contribuição sirva de estímulo ao aprofundamento dos conhecimentos dos (as) colegas educadores (as) da escola, haja vista a forma fragmentada e muitas vezes confusa com que percebem as investidas neoliberais no cotidiano da escola e por isso, encontram muita dificuldade em entendê-lo, refleti-lo, contrapô-lo.

Finalizando, gostaria de deixar algumas palavras que falam do sonho, por que mesmo que existam inúmeras amarras que tentam nos impedir até de sonhar e mesmo sabendo que a educação por si só não é capaz de realizar a transformação desta sociedade naquela que perspectivamos; precisamos ressuscitar o direito de sonhar e não esquecer que a educação não é toda a engrenagem, mas com toda certeza, é uma das importantes alavancas da transformação para uma sociedade mais justa e mais feliz para todos.

## Bibliografia

- ABREU, Claudia B. de Moura. Trabalho, qualificação e mudanças tecnológicas. Perspectiva. 18, p.77-94.
- BRACHT, Valter. Educação Física e Aprendizagem Social. Porto Alegre, RS: Magister, 1992.
- BRASIL: Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.
- BRASIL: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório (versão agosto/1996).
- BRASIL: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Convívio Social e Ética – Temas Transversais (versão agosto/1996).
- BRASIL: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (versão preliminar - setembro/1996).
- BRASIL: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (versão final/1997).
- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Boletim Informativo. Ano XIX, nº 3, agosto/1997.
- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí, RS: Sedigraf, 1997.
- II CONED: Plano Nacional de Educação/ Proposta da Sociedade Brasileira. Belo Horizonte, MG, 1997.
- CORAGGIO, José Luis. Desenvolvimento Humano e Educação. São Paulo, SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996. (Coleção Prospectiva)
- DEMO, Pedro. A Nova LDB Rarões e Avanços. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo/Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. Revista USP, São Paulo, SP: n. 17. 1997/1.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a Crise do Capitalismo Real. São Paulo, SP: Cortez, 1995.
- GENTILLI, Pablo. & SILVA, Tomaz Tadeu. (org). Escola S.A/Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.
- HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. São Paulo, SP: Loyola, 1992.
- SAVIANI, Demerval. A Nova Lei da Educação trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea)
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo, SP: Cortez, 1996.
- SOUZA, Paulo Nathanael P. & SILVA, Eurides B. Como Entender e Aplicar a Nova LDB. São Paulo, SP: Pioneira, 1997.
- SILVA, Luiz Heron, et all. Restruuração Curricular/Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, RS: Sulina, 1996.
- TOMMASI, WARDE & HADDAD, Sérgio (Org). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

## GTT - 2. EDUCAÇÃO FÍSICA/ ESPORTE E POLÍTICAS PÚBLICAS

Rua Manoel Severino de Oliveira, 606.

Lagoa da Conceição - Florianópolis - SC – CEP: 88062 - 050 – Tel: ( 048 ) 232 0769.

De certa maneira, o embate se deu neste nível. A proposta de ampliação do acesso ao esporte foi subvertida em favor dos interesses econômicos, políticos e ideológicos dos municípios e dos técnicos. Já apontei alguns fatores que concorreram para tal fato, no entanto, acredito que a forma “evento de competição” como uma estratégia para promover o acesso ao esporte, não tenha sido adequada aos interesses emancipatórios. Digo isto por perceber que o evento de competição esportiva em nossa sociedade tornou-se um “fetiche”, foi naturalizado segundo padrões que a torna presa fácil dos interesses das classes dominantes, de forma que só um trabalho educativo mais sistemático e reflexivo é capaz de explodir.

Isso poderia ter se dado caso fosse tomada como referência uma mais férteis propostas curriculares para o ensino da Educação Física na escola pública, que vem sendo construída no Estado de Pernambuco: a perspectiva crítico-superadora<sup>9</sup>. No entanto, como nos fala um gestor da política:

*“[...]enfim todo nosso corpo de profissionais, eu acho que não há uma consonância no sentido de fortalecimento de uma proposta na perspectiva da Cultura Corporal. Então isso dificultou muito as várias formas de entender o esporte a educação física e é difícil você construir uma proposta mais transformadora, se você não têm principalmente, nos escalões superiores, pessoas que comunguem com essa idéia [...] nós ficamos no plano da proposta do Esporte Educacional, até porque nós não tínhamos preparo suficiente para encampar uma proposta mais ousada. (GESTOR da DES)*

No caso de uma ação esportiva na perspectiva emancipatória, considero pertinente falar-se do esporte dentro de um programa mais amplo, que abrangesse outras manifestações da cultura corporal no âmbito do lazer. Um PROGRAMA DE CULTURA CORPORAL NUMA POLÍTICA DE LAZER. Nesta perspectiva, o lazer, visto sob a ótica da emancipação humana e social, como afirma Siqueira(1992)“[...] deveria ser compreendido [...] como um instrumento capaz de, no exercício de suas formas objetivas, contribuir para a elevação do nível de conhecimento e participação daqueles para quem está voltado”(p. 61). Aqui, o lazer deve superar os mecanismos de distanciamento da realidade, desenvolvendo a consciência dos produtores em direção crítica e promovendo uma profunda relação do homem com o mundo circundante.

É óbvio que este é um caminho que exige condições objetivas diferenciadas, tais como recursos mais sistemático e um quadro de animadores com uma formação e papéis diferenciados. Aliás, a criação de um programa de cultura corporal em articulação com os movimentos sociais populares e com as vanguardas culturais é de fundamental importância. A gestão destes programas dar-se-ia de forma a aumentar o poder desses setores para gerir os bens públicos. Mas estas são só algumas alternativas que possibilitariam concretamente a construção de padrões culturais de resistência, a serem melhor discutidas num outro momento.

## Bibliografia

- BRACHT, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história de que não se conta*. Campinas: Papyrus, 1988.
- CHAUÍ, M. *Cultura política em lugar da política cultural*. In Teoria & debate. n.8-out/nov/dez São Paulo, SP:(Revista Trimestral do partido dos trabalhadores), 1989.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- EAGLETON, T. *A ideologia e suas vicissitudes no marxismo ocidental*. In ZIZEK, S.(org.) Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GHIRALDELLI JR., P. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física*. São Paulo: Loyola, 1988.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

<sup>9</sup> À respeito ver Coletivo de Autores. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

## Cultura Corporal e Resistência

As considerações a respeito das políticas de Educação Física, Esporte e Lazer têm como pressuposto o entendimento de que estas atuam pedagogicamente num campo da prática humana que reconheço como cultura corporal. Trata-se de ações do Estado que interferem na dinâmica cultural da sociedade, contribuindo para forjar certas formas de vivenciar e significar as práticas corporais e expressando ideologias que ordenam a sociedade (Weber, 1996). Considero também, a tese de que a dinâmica cultural na sociedade capitalista é também um terreno de conflitos entre classes sociais por impor uma dada direção intelectual e moral à sociedade. Dessa forma, concebo a cultura e a cultura corporal na sociedade capitalista como resultado de uma determinada hegemonia<sup>4</sup>.

O termo cultura corporal é aqui entendido a partir de vários significados que se entrecruzam. Designa, por um lado, o modo pelo qual as pessoas vivenciam e significam o corpo e as práticas corporais, que compreende técnicas corporais, concepções de corpo, uma ética e uma estética corporal. Significa, por outro lado, os resultados dessas relações sob a forma de bens culturais, como por exemplo o JOGO, a DANÇA, a ESPORTE, a GINÁSTICA, os MALABARISMOS, EQUILIBRISMO etc.

Reconhecendo a cultura, e portanto aquilo que entendo como cultura corporal, como um processo vivido, Santos(1992) afirma que toda sociedade humana é formada por um contingente de pessoas, regidas por um grupo organizado de padrões culturais(normas, crenças, leis, convenções) que expressam a lógica de funcionamento da sociedade. Dessa forma, os padrões culturais designam a lógica sob a qual se constrói a identidade cultural, de maneira que, na relação do indivíduo com a sociedade e com a cultura, os padrões circunstancialmente transformam o homem de seu produtor num mero reproduzidor, como forma de garantir a manutenção da ordem social. Pensando por esse caminho pergunto: então quais são os padrões culturais numa sociedade capitalista se não as normas, as crenças, as leis e convenções, ou simplesmente “o modo de viver e de pensar a vida” resultante da divisão e da luta de classes pela direção política, intelectual e moral da sociedade.

A respeito da expressão da luta de classes no âmbito cultural, Leontiev(1977) comenta que, se no domínio da ciência e da tecnologia se assiste um aumento rápido de conhecimentos positivos, no plano das idéias sobre o homem e a sociedade, nos ideais estéticos e morais, o desenvolvimento produz-se segundo duas linhas totalmente diferentes. De um lado, desenvolvem-se valores intelectuais (concepções, conhecimentos e idéias) que incarnam o que é verdadeiramente humano, refletindo esta linha os interesses da maioria; de outro lado, uma outra linha cria concepções cognitivas morais e estéticas que sirvam os interesses das classes dirigentes e se destinem a justificar e perpetuar a ordem social, a desviar as massas da sua luta pela justiça, a adormecer e paralisar a sua vontade. Nesse universo, também o campo da cultura corporal está entrecortado por essas concepções de mundo que refletem interesses antagônicos e “[...]se manifestam implicitamente na arte, no direito na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva”(Gramsci, 1978, p.19).

Na construção dos padrões culturais, certas instituições possuem uma importância fundamental, uma vez que têm a função de socializar os bens culturais acumulados pelas gerações precedentes e produzir novos, cumprindo um papel ativo na ordenação dos gostos, dos hábitos, dos costumes etc. No capitalismo, tais instituições são predominantemente controladas pelas classes proprietárias e servem de instrumento para construção da sua hegemonia. Dentre as várias instituições com essa natureza situam-se as escolas, as igrejas, os meios de comunicação e também a política cultural<sup>5</sup>, na qual inclui a políticas de Educação Física, Esporte e Lazer.

<sup>4</sup> Estou considerando o termo hegemonia a partir da reflexão de Eagleton(1996) como: “[...]toda uma gama de estratégias práticas mediante as quais um poder dominante obtém, daqueles a quem subjuga, o consentimento em sua dominação. Conquistar a hegemonia, na visão de Gramsci é estabelecer uma liderança moral, política e intelectual na vida social, difundindo sua própria “visão de mundo” pelo tecido societário”(p.198).

<sup>5</sup> Concebo “Política Cultural” como àquela realizada pelo Estado nas escolas (do ensino fundamental ao superior), nos laboratórios e centros de pesquisa científicas, culturais e artísticas, nos planos nacionais de educação e de cultura, nos museus, na literatura oficial e em todas as empresas nacionais de cultura(Chauí, 1985).

Para atingir tal finalidade, o governo se utiliza dos mais diversos instrumentos, que vão desde a aprovação de projetos de lei, propostas de emendas constitucionais, medidas provisórias, decretos e portarias, até a compra de alguns votos de parlamentares em Brasília. Através desses instrumentos, o Ministério de Educação vem realizando reformas na educação nacional, que, como veremos a seguir, alteram sobremaneira o ordenamento legal vigente até então.

## II – Uma visão geral sobre a reforma educativa

Para adequar também a educação aos moldes do sistema neoliberal e às exigências dos financiadores externos, o Ministério de Educação vem realizando reformas que imprimem novos rumos para a educação no Brasil. Dentre as principais políticas públicas implementadas temos a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – lei 9.394, sancionada em 20/12/96), complementada por um conjunto de leis e de decretos que doravante denominaremos *legislação complementar à LDBEN*. A *legislação complementar*<sup>2</sup>, cuja finalidade principal é regulamentar a própria lei 9.394, criou o Conselho Nacional de Educação (CNE); instituiu a avaliação para os cursos de nível superior; regulamentou o processo de escolha dos dirigentes universitários; outorgou à CAPES os processos de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado; regulamentou para o Sistema Federal de Ensino procedimentos para que pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, assumam formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial, conforme o novo ordenamento legal em curso; classificou academicamente as instituições de ensino superior em I) universidades, II) centros universitários, III) faculdades integradas, IV) faculdades e V) institutos superiores ou escolas superiores; redefiniu de forma geral o papel do MEC em questões relativas ao ensino fundamental; criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); e regulamentou o ensino religioso na formação básica do cidadão (cf. Saviani, 1998).

A nova ordem legal imposta pelo governo à educação brasileira se completa com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX), as Diretrizes Curriculares para o ensino no 3º grau e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Das considerações supracitadas, pode-se afirmar que, **do ponto de vista legal**, a reforma educativa coloca a Educação Física perante uma nova realidade, pois na nova LDBEN encontramos referências que definem e delimitam o lugar a ocupar pela disciplina no interior das escolas básica e fundamental. Até a aprovação final na forma de lei, a nova LDBEN passou por um longo processo de elaboração, que se refletiu sobremaneira na Educação Física. Assim sendo, a compreensão do percurso histórico que teve a nova LDBEN passa a ser fundamental para a compreensão dos limites e das perspectivas que a nova legislação impõe à Educação Física escolar.

## III – Breve percurso histórico da nova LDBEN

São vários os estudos que tratam das origens da nova LDBEN. No campo da educação destacam-se, dentre vários, os realizados por Saviani (1997;1998), Cury (1997), Demo (1997;1998) e no campo específico da Educação Física, os de Castelhani Filho (1997).

No seu percurso histórico, a nova LDBEN passou por momentos nitidamente diferenciados. O surgimento do projeto de lei teve suas origens na sistematização de idéias realizada por forças progressistas aglutinadas em torno da comunidade educacional, com a finalidade de garantir, na então futura Constituição Federal de 1988, a competência da União para legislar sobre educação nacional. Foi assim que a IV Conferência Brasileira da Educação (Goiânia, 1986), aprovou a *Carta de Goiânia*, contendo as propostas dos

<sup>2</sup> Com base em Saviani (1998), denominamos *legislação complementar* às leis 9.131 (de 24/11/95); 9.192 (de 21/12/95); 9.424 (de 24/12/96); 9.475 (de 22/07/97); aos decretos 2.026 (de 10/10/96); 2.306 (de 19/08/97); 2.208 (de 17/04/97); à Emenda Constitucional no. 14 (de 12/09/96) e à Portaria do MEC no. 646 (de 14/05/97).



As entrevistas e os documentos evidenciaram que o JOCIPE nasceu junto com a própria Diretoria de Esporte(DES) em 1996. Ele teve como ponto de partida um antigo projeto que foi desenvolvido pelo Governo Arraes de 1986-1990, a saber: as “Copas do Interior”. Esta ação constituiu o Programa de interiorização do Esporte, realizado pela extinta FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ESPORTES EM PERNAMBUCO (FUNDESPE), órgão da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. No entanto, o que existiu de novo neste programa comunitário voltado para o interior do Estado?

Neste novo contexto, os Jogos Comunitários do Interior de Pernambuco foi um projeto que se inseriu num conjunto de ações que materializaram a política educacional do Estado, dentro da qual recebeu uma “nova” ordenação. Houve uma preocupação por parte dos dirigentes da Diretoria de Esporte (DES) de articular o JOCIPE com as orientações do Plano Estadual de Educação(PEE-1996-1999). Neste documento entende-se:

*“... a Educação Física como elemento constitutivo do processo de desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e o Esporte Educacional, na escola e na comunidade como meio pedagógico para o desenvolvimento da dimensão lúdica, do sentido de cooperação, de participação e solidariedade.”(PEE, 1996-1999)*

Compondo um conjunto de ações que desdobraram as orientações gerais acima expostas, o JOCIPE teve como objetivo:

*“...ampliar a participação da região metropolitana e do interior do estado, em atividades esportivas de competição; incentivar a prática do esporte, como vistas à promoção da cidadania e ; promover o intercâmbio sociocultural e esportivo das diferentes regiões do Estado de Pernambuco [...] pretendendo abranger a parcela da população com a faixa etária a margem de participação em eventos esportivos oficiais no estado”(PERNAMBUCO, 1997).*

Vê-se que a intenção dos gestores era, de um lado, socializar o esporte no interior do Estado, mas segundo um outro padrão. Não aquele esporte seletivo, que enfatiza a vitória como o valor maior. Mas um esporte no qual o divertir-se e o participar fosse a ênfase principal, no sentido de oportunizar a participação das pessoas que normalmente não têm acesso às competições esportivas oficiais. Dessa forma, os gestores também esperavam induzir e estimular as prefeituras a implementarem programas de esporte e lazer nos seus municípios.

Um ponto importante a ser destacado, como diferenciador da atuação do governo Arraes no âmbito da cultura corporal, diz respeito à tentativa de empregar o princípio da participação popular no processo de gestão<sup>6</sup>, o que a meu ver e em tese, romperia com a forma de gestão autoritária e verticalista. Para tanto, foram realizadas diversas reuniões com os dirigentes esportivos dos municípios do Estado, cujos objetivos foram planejar, desenvolver e avaliar os Jogos Comunitários do Interior de Pernambuco, capacitar os dirigentes esportivos dos municípios, articular projetos junto as prefeituras, avaliar as ações da DES etc. Conforme evidencia o Diário Oficial:

*“Cento e dezenove dirigentes esportivos de Pernambuco estão reunidos hoje e amanhã, no Centro Mariápolis em Igarassu. Eles participam do III Encontro de Dirigentes Esportivos Municipais e avaliam as atividades promovidas pela Diretoria de Esportes da Secretaria Estadual de Educação, durante este ano.”(DIÁRIO OFICIAL DE 16-12-1997).*

Nessas reuniões, a principal polêmica que se estendeu durante os três anos de realização do evento, motivo de tensão entre gestores, técnicos e dirigentes dos municípios se deu em torno da ordenação do evento. Os gestores tentaram garantir uma “deselitização” da competição, ampliando o espaço para os não-

<sup>6</sup> A própria política educacional para o Estado teve como ponto de partida para sua formulação os Fóruns Itinerantes de Educação, realizados junto às dezessete DERES, durante todo ano de 1996 e com ampla participação da sociedade, e que resultou na elaboração do Plano Estadual da Educação para o período de 1996-1999.

Lei do Senado conhecido como nº 67, de 1992, de autoria do senador Darcy Ribeiro. No "projeto azarão" de Darcy Ribeiro, a Educação Física aparecia no art. 26, § 1º da seguinte maneira: "A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é atividade obrigatória no ensino fundamental e médio, sendo oferecidas progressivamente oportunidades apropriadas para alunos excepcionais." O parecer de Cid Sabóia foi aprovado na Câmara de Educação do Senado em novembro de 1994; posteriormente foi encaminhado à Plenária do Senado em 12/12/94. O projeto parecia seguir um rumo seguro, sem saber das turbulências que teria que atravessar logo após a abertura da nova legislatura em 1995.

O terceiro momento é marcado pelas eleições de 1994. Nessa época, uma aliança de centro-direita sob a liderança da coligação PSDB/PFL elege o seu candidato a presidente da República. Tudo indicava e predispunha condições ideais para uma **nova ofensiva conservadora**, desta vez mais avassaladora. Uma nova realidade se inicia em janeiro de 1995, com a nomeação de Paulo Renato de Souza para o Ministério da Educação. Com a nova gestão, o projeto da Câmara começa a trilhar caminhos dificilíssimos. Começa-se a alegar inconstitucionalidade do PLC nº 101/93, decorrente da extinção da Medida Provisória nº 992/95, de iniciativa do Poder Executivo do governo Itamar Franco, que solucionava o impasse "Conselho Federal de Educação / Conselho Nacional de Educação". Na realidade, tentava-se descobrir inconstitucionalidades onde se suspeitava que a liberdade de iniciativa privada em matéria de educação corria riscos. (cf. Saviani, 1997).

Foi assim que o senador Darcy Ribeiro materializou uma manobra regimental na Plenária do Senado, a qual permitiu a aprovação do seu projeto em fevereiro de 1996, com o voto de legisladores fortemente favoráveis às iniciativas privatistas e neoliberais do governo de Fernando Henrique Cardoso. A manobra regimental, exitosa, partiu da consideração de que os projetos oriundos da Câmara e do texto de Cid Sabóia eram inaproveitáveis. Isso levou o Senador Darcy Ribeiro a propor substitutivo próprio, o qual foi apresentado pela Comissão de Constituição e Justiça do Senado.

Uma vez que o substitutivo Darcy Ribeiro incorporou sucessivas emendas<sup>9</sup>, a versão foi aprovada no Senado em 08/02/96; depois disso o projeto retornou à Câmara dos Deputados na forma de substitutivo. Em sessão realizada em 17 de dezembro de 1996, foi aprovado sem vetos. A ausência de vetos, fato raro na história da política educacional brasileira, se explicava pelo fato de que o MEC foi co-autor do texto de Darcy Ribeiro, inclusive empenhando-se para sua aprovação.

Não obstante a correlação de forças contrárias aos interesses da educação, o *substitutivo Darcy Ribeiro* teve alterada sua redação antes da aprovação na Câmara dos Deputados, pois o seu relator, o deputado José Jorge, foi pressionado por conselheiros do Conselho Nacional de Educação e por deputados apoiados por setores da Educação Física ligados ao movimento sindical de trabalhadores da educação. (cf. Castelhani Filho, 1997). Desta forma, a LDBEN, aprovada em 17/12/96 e sancionada em 20/12/96, teve como redação final do art. 26, da Seção I do Capítulo II - Da Educação Básica, o seguinte texto:

"Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (...) § 3 - 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. (...)"

Finalmente, no art. 27 pode-se encontrar mais uma referência relacionada com a prática dos esportes no âmbito escolar:

"Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: (...) IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais."

<sup>9</sup> As mesmas procuraram atenuar as resistências e o mal-estar provocados pela estratégia acionada, que passou a ser conhecida como "manobra regimental". (cf. Saviani; 1997).

O discurso do Plano Estadual de Educação, com relação ao programa de Educação Física, Esporte e Lazer expressa uma certa convivência eclética de fragmentos de perspectiva crítico-superadora da Educação Física, entendida como “conhecimento universal”, com outros fragmentos das diretrizes políticas do Programa Esporte Solidário/Educacional do INDESP<sup>7</sup>/governo de FHC. Na dúvida veja uma das diretrizes da política do INDESP:

*“Em sendo assim, como alicerce do programa, como referência norteadora de seu desenvolvimento, concebe-se que o Esporte Educacional, como manifestação do esporte, é uma atividade humana que [...] tem por finalidade precípua a formação e o desenvolvimento do homem e da cidadania, tendo como seus princípios constitutivos, a totalidade, a co-educação, a participação, a cooperação, a emancipação e o regionalismo” (MEE/INDESP, 1996).*

Tal constatação indica que, de uma certa maneira, o governos Arraes, no campo da cultura corporal, acabou reforçando o discurso e as realizações do governo FHC em Pernambuco. Muito embora evidenciando que tais diretrizes são permeadas por princípios como participação, cooperação, emancipação etc., reconheço que estas operam na lógica da dominação. O slogan do “Solidário”, impresso em todas as políticas de assistência social de FHC tais como, Comunidade Solidária, Universidade Solidária e Esporte Solidário, constituem um grupo de ações paliativas dos custos sociais resultantes da desumana política neoliberal que vem sendo implementada no país. O significado do discurso neoliberal da participação, da cooperação, da ludicidade e da solidariedade, guarda uma profunda sintonia com o pressuposto de que a questão social precisa ser resolvida no âmbito privado e particular. A participação desejada pelo governo FHC é como diria Pinto(1994) uma participação “outorgada, concedida e controlada”, que visa estabelecer o consenso e evitar que o seu exercício venha ferir os interesses dominantes. É “propagandeada” a solidariedade e cooperação, mas no plano inter-individual, como a expressão da divisão do nada entre os que nada possuem. Aliás, todos esses valores enfatizados pelo programa Esporte Educacional<sup>8</sup>, passam uma idéia de que a emancipação pode ser obtida pelos indivíduos, apesar dos castigos sociais.

Me parece que pior do que o governo FHC, que pelo menos fundamentou o seu entendimento do que seja participação, as diretrizes do governo Arraes “não se deu a esse luxo”, incorrendo num pragmatismo sem norte. No concreto, o termo participação significou ter a oportunidade de participar do evento, e da gestão deste. Tal fato seria avançado, em termos de resistência, se o contexto não mostrasse que essa ampliação da participação ao invés de crescer, diminuiu, em função da elitização cada vez maior da competição. O poder de participar da gestão ficou reduzida aos dirigentes esportivos dos municípios. Não foi ampliado e não conseguiu sintonizar os interesses populares. Isso se deu, a meu ver, em razão de os principais interessados não terem participado efetivamente do processo de gestão do programa e da política como um todo; da falta de clareza teórico-política dos gestores da política, com relação ao significado da participação e da cidadania numa perspectiva de resistência; da falta de sensibilidade, de compreensão e da incapacidade do quadro de técnicos, no que diz respeito as questões sociais.

Desse problema mais amplo e emblemático, resultaram outros. Um deles é a ilusão de poder sensibilizar a população interiorana à uma prática esportiva solidária e participativa e estimular, nos municípios, a implementação de programas comunitários com a mesma marca, através da realização de uma competição e sob condições objetivas que minaram e subverteram essas possibilidades por dentro e por fora.

Como já afirmou Mustard (1977), o esporte nem é “essencialmente burguês” (como diriam alguns teóricos esquerdistas), nem é um “mundo de pureza”. O esporte acumula valores do progresso, incarnando o que é verdadeiramente humano, o esforço criador. A utilização desses valores, dos resultados esportivos, pelas classes em presença, segundo os seus interesses, é que determina o seu papel na relação dominação/resistência. Neste nível, o interesse pelo esporte pode estar articulado com a procura permanente do lucro com seus prolongamentos no plano ideológico para desviar as massas da luta por seus interesses reais ou com preocupação de satisfazer as necessidade de emancipação do indivíduo.

<sup>7</sup> Um dos gestores da política entrevistados informou-me que o fato de terem colocado as orientações dos programas na linguagem do INDESP se deu para facilitar a alocação de recursos junto a este órgão.

<sup>8</sup> Ver Barbieri, Cesar Augusto S. [et. al.] *Esporte Educacional. Uma proposta renovada*. Recife: Universidade de Pernambuco/ UPE/ESEF/MEE/INDESP, 1996.

da Educação Física como mais um componente dos currículos do ensino fundamental e médio e posteriormente com a alteração da redação do texto no próprio § 3 nas vésperas da aprovação da lei. Lembremos que, na primeira versão do projeto original da Câmara, a *leição previa a obrigatoriedade da Educação Física*, pois ela não era mencionada no Capítulo II – Da Educação Escolar de 1º Grau (arts. 32, 33 e 34) e no Capítulo III – Da Educação Escolar de 2º Grau (do art. 35 até o 41). Posteriormente ela passa a ser citada nos textos legais elaborados, apresentando as seguintes alterações: primeiro como *componente curricular* integrado à proposta pedagógica da escola (PLC no. 1.158 B/88); no “projeto azarão” de Darcy Ribeiro, ela aparece como *atividade obrigatória* no ensino fundamental e médio; finalmente e depois de muitas negociações, ela atinge sua redação final. Como já foi explicitado, setores da Educação Física ligados ao movimento sindical dos trabalhadores da educação conseguiram, no último momento, alterar para nosso favor o texto redigido pela equipe de Darcy Ribeiro no art. 26. No projeto original do senador, a Educação Física – embora fosse integrada à proposta pedagógica da escola – era considerada como *atividade*. No entanto, percebemos que no § 3 do texto final da lei, a Educação Física passou a ser considerada como **componente curricular** integrante do sistema básico de ensino

Ao ser considerada um componente curricular, a Educação Física ganhou um *status qualitativo* diferente. Sabemos que existem diferenças conceituais e metodológicas significativas que dependem de como é apresentado um campo de conhecimento num currículo escolar. Por exemplo, ao ser tratada como componente curricular, a Educação Física ganhou implicitamente o status de *disciplina*; numa disciplina, o trato com o conhecimento é bem diferente daquele que caracteriza as atividades escolares. Isso é fácil de comprovar ao analisar-se as definições de ambos os termos<sup>12</sup>.

Uma outra repercussão positiva é ressaltada por Castelhani Filho (1997). Na opinião do autor, ao deixar de ser atividade, a Educação Física se liberou da camisa de força que a aprisionava no eixo paradigmático da aptidão física presente no substitutivo Darcy Ribeiro até o último momento, abrindo desta forma a possibilidade de que as diferentes concepções de Educação Física escolar possam ser viabilizadas e desenvolvidas objetivamente, embora paire entre nós o “*fantasma dos P.C.N's.*”

Por último, vale ressaltar que ao se decretar *afacultatividade* da Educação Física nos *cursos escolares noturnos*, o texto da lei permite antever o caráter obrigatório da disciplina nos cursos diurnos. E isso é o ganho mais significativo para nossa categoria. Contudo, isso não deixa de ser preocupante pois, ao decretar-se sua facultatividade no ensino noturno, fica caracterizada a existência de dois tipos de escolas, formadoras de dois tipos de cidadãos diferentes. Uma delas, onde os brasileiros têm a possibilidade de acesso, por direito, às diversas disciplinas e conteúdos que caracterizam por lei os currículos escolares; e a outra, feita com disciplinas e conteúdos facultativos para aqueles que, além de trabalhar, têm a necessidade de frequentar estabelecimentos de ensino noturnos nos seus horários de descanso.

## V – Perspectivas

O Brasil está a ponto de transpor o limiar do século XXI e os tão badalados “*quinhentos anos de seu descobrimento*” sem sequer ter conseguido, em matéria de educação, aquilo que a sociedade moderna estabeleceu como tarefa a ser atingida nos séculos XIX e XX: a construção de um sistema nacional de ensino que garantisse **uma educação pública, gratuita e democrática** para todos. Mais uma vez, a sociedade brasileira está perdendo a oportunidade ímpar de melhorar sua educação. O país goza hoje de legitimidade política e institucional; tem demonstrado em diversos campos de conhecimento a capacidade e competência técnica de seus trabalhadores, pesquisadores e educadores; atualmente passa por um momento que, comparado com o passado, pode ser definido de estabilidade econômica; e, dentre outras coisas, a educação goza de um reconhecimento generalizado, pois as iniciativas que tentam democratizá-la sempre têm o apoio da mídia e opinião pública favorável.

<sup>12</sup> No dicionário Aurélio encontramos para a palavra *atividade* doze acepções diferentes, sendo as mais próximas à nossa função social: “... a) *qualquer ação ou trabalho específico*; b) *modo de vida, ocupação, profissão indústria*; c) *ação*; d) *qualidade ou estado do agente*...” (1998:194); no entanto, na definição de *disciplina* encontramos oito acepções, dentre as quais se destacam: “... a) *qualquer ramo do conhecimento (artístico, científico, histórico, etc.)*; b) *ensino, instrução, educação*; c) *conjunto de conhecimentos em cada cadeira dum estabelecimento de ensino; matéria de ensino*...” (Idem, p. 595).

- LEONTIEV, A. In *Desporto e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Seara Nova, 1977.
- MUSTARD, R. In *Desporto e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Seara Nova, 1977.
- PERNAMBUCO. *Diário Oficial*. 18 Julho de 1995; 16 de Dezembro de 1997.
- PINTO, J.B. *Planejamento Participativo na Escola Cidadã*. In: A paixão de Aprender. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de Porto Alegre, nº7, Junho de 1994.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. *Plano Estadual da Educação*, 1996.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. DIRETORIA DE ESPORTES. *Jogos Comunitários do Interior de Pernambuco*. Recife, 1997.
- SANTOS, J.L. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SIQUEIRA, Juliano. *Fundamentos para uma política cultural*. In *Princípios*, n 25. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 1992.
- WEBER, S. *O professorado e o papel da educação na sociedade*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

ENDEREÇO: Av. Santa Lúcia, 1520, bl. 16 aptº 103, Candeias – Jaboatão – PE CEP 54430/040

---

## A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO NOVO ORDENAMENTO LEGAL DA EDUCAÇÃO NACIONAL

*Tom Hermida<sup>1</sup>*

---

**RESUMO:** O Ministério de Educação vem realizando reformas que têm como finalidade imprimir novos rumos para a educação no Brasil. Dentre as principais políticas públicas implementadas temos a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – lei 9.394) e sua legislação complementar. Este trabalho tem como finalidade analisar as mudanças que vêm ocorrendo na disciplina Educação Física escolar a partir do novo ordenamento legal da educação nacional.

**UNITERMOS:** Educação Física escolar; Reforma Educativa; Educação.

**ABSTRACT:** Current changes in the law that rules Brazilian education aim at imposing a new direction in our educational system. One of the most significant product of these changes is the new LDBEN. This paper analyses the changes in the contents of Physical Education that is taught in high school relating them to the new legal ordering in Brazilian education..

**KEYWORDS:** Physical Education; Educational reform; LDBNE; Education.

---

### I - Introdução

Este trabalho tem como finalidade analisar as mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira e na disciplina Educação Física escolar a partir do novo ordenamento legal da educação nacional. Como é sabido, a sociedade brasileira vem passando por momentos de profundas transformações. O atual governo de Fernando Henrique Cardoso vem desenvolvendo um conjunto de reformas, com a finalidade de elaborar um modelo de acordo com as políticas gerais de cunho neoliberal e neoconservador desenvolvidas até então nos âmbitos financeiro, político, econômico, industrial e social. Forças ligadas a todos esses âmbitos e relacionadas ao poder governamental vêm-se organizando, de modo a consolidar e ampliar as reformas propostas sob o charmoso rótulo de “modernização nacional”, e assim atender às determinações impostas ao Brasil por organismos externos, como condição mínima para a obtenção de recursos junto aos mesmos.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Filosofia, História e Educação na Faculdade de Educação da Unicamp. Professor da UFPR, pesquisador da FUNPAR e bolsista da FAPESP.

*Este trabalho teve o objetivo de elaborar e implantar uma proposta de ação sindical no contexto da vida cotidiana dos trabalhadores das indústrias da alimentação da cidade de Pelotas / RS, especificamente na esfera das práticas e relações sociais mediadas pelas atividades de lazer. Nossa principal justificativa para realizá-lo foi a convicção de que os sindicatos devem também estender suas ações para além do trabalho. Acreditamos que é preciso dar ao lazer a mesma prioridade dada pelas classes patronais, como forma de desequilibrar aquela disputa a favor dos trabalhadores.*

*Confirmou-se a nossa hipótese de que o lazer poderia vir a constituir um veículo importante e eficiente da formação de classe dos trabalhadores. A implantação da política de lazer, mesmo que tenha revelado contradições entre as propostas e as ações efetivamente levadas a efeito, permitiu constatar que a práxis realizada nesta esfera, entre outras, objetivam-se principalmente em: aumentar e consolidar os laços de solidariedade entre os trabalhadores; integrar os trabalhadores privilegiando a satisfação de suas necessidades e interesses; aproximar os trabalhadores de sua entidade representativa além de aumentar sua participação ativa no interior desta; conscientizar o valor do lazer como um importante direito do trabalhador e um fundamental elemento para a sua qualidade de vida.*

---

## Introdução

O nascimento do sindicalismo é creditado à necessidade de as classes trabalhadoras organizarem-se contra a exploração econômica — e suas conseqüências —, a que estão sujeitas desde a emergência da sociedade capitalista. Basicamente, a atuação dos sindicatos dá-se de duas formas: uma mais direta, incisiva e tensa, caracterizada por ações que envolvem a organização da greve, a ocupação de fábrica, a disputa judicial e, não raramente, o confronto direto com os aparelhos repressivos do Estado; e outra mais sutil, branda, utilizada quando o objetivo é conscientizar o trabalhador, integrá-lo ao seu sindicato e prepará-lo para o enfrentamento ideológico, caracterizada por ações que envolvem principalmente cursos de formação, palestras, seminários, panfletagem e atividades consideradas “de lazer” (festas, apresentações artístico-culturais, torneios esportivos, etc.).

O tema focalizado neste artigo é justamente esta segunda forma de atuação dos sindicatos. Nossa análise deriva-se de uma pesquisa realizada em conjunto com o Sindicato dos Trabalhadores das Indústrias e Cooperativas da Alimentação de Pelotas (STICAP) cuja proposta era a de ultrapassar a perspectiva descritiva e interpretativa de dados, resultante de uma atitude puramente analítica e contemplativa, tão comum na produção acadêmica atualmente. Nosso propósito foi o de desenvolver uma pesquisa que, a partir de um constante levantamento, análise e interpretação de dados, resultasse na planificação, execução e avaliação de ações que tinham por meta, caso constatada a necessidade, a transformação da realidade evidenciada. Portanto, trata-se de uma análise resultante de uma pesquisa-ação.

O problema que nos propusemos investigar para intervir refere-se às ações sindicais do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias e Cooperativas da Alimentação da Cidade de Pelotas (STICAP), vinculadas àquela esfera da vida cotidiana não comprometida com o trabalho produtivo (na sua expressão econômica) ou, mais especificamente, a esfera do lazer dos trabalhadores.

Nosso objetivo foi o de buscar conhecimentos, informações, dados sobre a vida cotidiana dos trabalhadores das indústrias da alimentação de Pelotas e, entre estes, aqueles fatores que influenciam e/ou determinam suas atividades, concepções, necessidades e condições de lazer para, a partir dessa análise, podermos contribuir com os sindicalistas para qualificar a ação sindical no campo do lazer. De um modo mais específico, visávamos à elaboração e execução de uma política cultural pelo STICAP, que valorizasse o lazer tanto como uma alternativa (enquanto estratégia metodológica), quanto como uma finalidade da formação sindical dos trabalhadores.

Nossa hipótese de trabalho teve sua origem em uma outra já exaustivamente discutida e comprovada, tanto nos meios acadêmicos quanto no sindical. Partimos do princípio de que se o lazer constituiu, e certamente constitui um meio privilegiado de formação/educação para domesticar e manipular os trabalhadores, sendo utilizado historicamente e sistematicamente para este fim pelas elites sociais, por outro lado, acreditamos que ele também poderia ser utilizado pelo movimento sindical como um eficiente veículo de formação/educação, no qual a prioridade seriam os interesses dos trabalhadores enquanto classe social.

educadores para o capítulo da Constituição referente à educação<sup>3</sup>. Attingido o objetivo, o movimento de professores, congregados na X Reunião Anual da ANPED<sup>4</sup>, direcionou seus esforços em torno da elaboração das novas diretrizes e bases para a educação nacional.<sup>5</sup>

Promulgada a Constituição Federal em 1988, o deputado Otávio Elísio (PSDB) apresentou na Câmara Federal o projeto de lei 1.158 A/88, fixando diretrizes para a educação. No entanto, na primeira versão da Câmara, a lei não previa a obrigatoriedade da Educação Física. (cf. Saviani; 1987).

Em maio de 1989 foi constituído um grupo de trabalho de LDBEN sob a orientação de Florestan Fernandes (PT-SP), que teve como relator o deputado Jorge Hage (PSDB-BA). A partir de então, teve início, na opinião de muitos especialistas, "... o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei que se tem notícia no Congresso Nacional." (Idem, 1997:57). Neste caso, a iniciativa do projeto de lei originou-se no âmbito do legislativo e através de um projeto gestado no **interior da comunidade educacional**. Foi assim que, em junho de 1990, conseguiu-se a aprovação unânime do projeto, transformando-se no projeto substitutivo da Comissão. No texto *substitutivo Jorge Hage*, a Educação Física é mencionada no art. 36: "A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando." Enquanto o projeto da nova LDBEN tramitava na Câmara, surgiram iniciativas paralelas no Senado, como o projeto nº 208<sup>6</sup>, de 1989, de autoria do senador Jorge Bonhauser (PFL/SC) e do senador Marco Maciel (PFL/PE), que não foram aprovadas graças à atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Além disso, deu entrada em 20/05/92 um projeto de lei de autoria do senador Darcy Ribeiro. Esse projeto, com concepções de educação e conteúdos diferentes daqueles exibidos pela LDBN, ficou sem ser apreciado.<sup>7</sup>

O segundo momento tem como marco as eleições de 1990, quando o Congresso Nacional ganha um perfil bem mais conservador. Diferentemente do projeto da Câmara – que foi formulado **democrática e participativamente** junto a amplos setores da sociedade representados pelas organizações sociais – o senador Darcy Ribeiro tenta aproveitar um vácuo político para acelerar a aprovação de seu projeto. Cabe lembrar aqui que o projeto Darcy Ribeiro foi elaborado com uma certa articulação com a equipe governista do então presidente Fernando Collor de Mello. Em decorrência do *impeachment* deste e da conseqüente posse de Itamar Franco em 29/09/1992, foi indicado como Ministro da Educação o Prof. Murílio Hugel, que se manifestou favoravelmente ao projeto de LDBEN em tramitação na Câmara, colocando por terra a tentativa de Darcy Ribeiro de aprovar seu projeto.

O texto aprovado na Câmara dos Deputados em 13/05/93, sob o nº 1.158 B/88, e que deu entrada no Senado, trouxe alterações para a Educação Física: "(...) A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da Escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos."<sup>8</sup> Uma vez encaminhado, ele foi identificado como PLC nº 101/93, tendo como relator na Comissão de Educação o senador Cid Sabóia (PMDB/CE).

Adotando um procedimento semelhante àquele utilizado por Jorge Hage na construção do então substitutivo, Cid Sabóia promoveu audiências públicas com o intuito de melhorar a qualidade do texto. Redigido o projeto substitutivo de lei, desta vez no Senado, o mesmo foi acrescido de aspectos do Projeto de

<sup>3</sup> Dela resulta o Capítulo III da Constituição Federal, intitulado *Da Educação, da Cultura e do Desporto*.

<sup>4</sup> Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Salvador/BA, em 13/08/87.

<sup>5</sup> Em princípio, as intenções do movimento docente eram tratar das bases e diretrizes da educação na X reunião anual da ANPED e incluir esses no número 13 da Revista da ANDES (*Universidade e Sociedade*). Desta forma, tinha início a elaboração do projeto original da nova lei.

<sup>6</sup> O referido projeto versava sobre o ensino superior e chegou a ser aprovado pela Comissão de Educação do Senado em maio de 1990. Porém, essa matéria já fazia parte do projeto de LDBEN que tramitava na Câmara. (cf. Saviani, 1997).

<sup>7</sup> Cabe lembrar aqui que a principal diferença entre esse projeto e o projeto de LDBEN da Câmara, residia no fato de que este último foi formulado a partir de uma concepção democrático-participativa, de modo que seu conteúdo emergia da comunidade educacional organizada em conselhos de caráter deliberativo, os quais compartilhava suas discussões com autoridades governamentais.

<sup>8</sup> As primeiras referências legais sobre a Educação Física escolar no período noturno datam de 1971 (o decreto no 69.450 e a lei no 5.692 de 11/08/71). No decreto é explicitada pela primeira vez a facultatividade da prática da Educação Física para os alunos desse período.

et circences” dos antigos governos romanos, ou, como nos lembra Peter BURKE (1989), a política do “pan, toros y trabajo” na Espanha da Idade Moderna, ou, mais próximos de nós, sempre vinculados aos meios de comunicação de massa, o futebol e o carnaval — as duas maiores “paixões” nacionais —, e também a campanha “Mexa-se, você pode mudar o mundo”, nos tempos do “milagre” econômico, e a política do “Esporte para Todos”, nos tempos de pós-milagre. E atualmente, o projeto “Esporte Solidário” no qual fica óbvio que o lazer, historicamente, desempenhou e desempenha com muita eficiência e, possivelmente, de forma mais intensa e determinante que a escola, o papel de reproduzir as relações sociais de produção.

## Como estudamos o lazer dos trabalhadores

No estudo que desenvolvemos, além de descrever e analisar a realidade do lazer dos trabalhadores das indústrias da alimentação de Pelotas, tínhamos como meta propor a elaboração e execução de uma política cultural para este setor, que esteja sob o controle do movimento sindical. Para atender nossos objetivos optamos pelo delineamento metodológico da *pesquisa qualitativa* tendo como finalidade uma ação sobre a realidade constatada e sua transformação. Segundo TRIVIÑOS (1992), a abordagem qualitativa da pesquisa nas Ciências Sociais tem sua gênese nos estudos desenvolvidos por antropólogos, motivada pelo fato de *“que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que a circunscrita ao simples dado objetivo.”* Por originar-se no seio da pesquisa antropológica, a pesquisa qualitativa denomina-se também *metnográfica*, embora o autor considere esta última como um tipo específico daquela. Entre outras, *pesquisa-ação* e *pesquisa participante* são expressões que também definem diferentes tipos de pesquisa qualitativa.

As técnicas e procedimentos de pesquisa utilizados foram entrevistas, questionários, observações e pesquisa de documentos. As primeiras entrevistas realizadas e questionários aplicados obedeceram à orientação de um roteiro-piloto. Após a análise destas primeiras entrevistas e questionários, estabeleceu-se o roteiro definitivo que procurou dar conta de quatro temáticas consideradas importantes para o objetivo da pesquisa, a saber: os significados e funções, os conteúdos, a importância e os condicionantes do lazer dos trabalhadores das indústrias e cooperativas da alimentação de Pelotas.

Para analisar as informações, utilizamos o método conhecido por “análise de conteúdo”. TRIVIÑOS (1992) observa que na obra de Laurence BARDIN, *“L’analyse de contenu”*, este método é estudado *“em detalhes”* e recomenda sua utilização porque *“ele se presta ao estudo ‘das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências’ e (...) para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios e diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza.”* A vantagem deste método, segundo o autor, é a de que, embora privilegie o estudo das *“comunicações” entre os homens, colocando ênfase no conteúdo ‘das mensagens’*, ele não exclui *“outros meios de comunicação, as formas de linguagem escrita e oral.”*

Para organizar a nossa análise, seguimos os três momentos propostos por BARDIN em sua obra: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, determinamos os documentos que constituiriam o *“corpus”* a ser analisado (as observações livres, as entrevistas, os questionários e documentos como os jornais e fotografias.); elaboramos algumas hipóteses (a confirmar ou infirmar a partir da análise) e alguns indicadores que teriam por função auxiliar a construção de categorias que permitissem a execução do tipo de análise escolhido para este trabalho, isto é, a análise temática; e preparamos alguns dos materiais que seriam submetidos à análise, isto é, transcrevemos integralmente as entrevistas, copiamos e reunimos recortes de jornais, fotografias, anotamos e tabulamos as respostas dos questionários em fichas.

Durante a exploração do material, procedemos à codificação e à categorização, utilizando o critério semântico (significativo), construindo desta forma categorias temáticas adequadas ao tipo de análise que realizamos. No processo de codificação e de categorização, embora não rejeitemos a quantificação, não nos limitamos à forma frequencial, *“a frequência de aparições de certos elementos da mensagem”*. O importante para nós é a seleção de determinados temas considerados essenciais ao problema enfocado pelo nosso estudo.



## IV – A Educação Física na nova LDBEN

Feito o percurso histórico da nova LDBEN, passarei a realizar um balanço da mesma tentando analisar as repercussões que teve a nova lei para a educação e a Educação Física escolar brasileiras.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que a lei 9.324 não é aquela *que gostaríamos de ver aprovada*, pois entre o projeto da Câmara dos Deputados e o texto final aprovado no Senado, e que teve sanção presidencial em dezembro de 1996, existem diferenças significativas. Mesmo não sendo a lei que hoje rege os destinos da educação nacional, temos que reconhecer que os aportes originados da resistência e da pressão permanente que exerceram no processo o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e, na reta final, setores sindicais ligados à Educação Física, foram muitos valiosos, pois conseguiram alterar em alguns termos o projeto governista.

Como pudemos tentamos evidenciar neste estudo, a tramitação e a aprovação da LDBEN deu-se numa conjuntura extremamente adversa para os movimentos sindical e social e seu texto expressa a correlação de forças no Congresso Nacional, onde os setores populares e democráticos não conseguiram representação significativa junto aos partidos políticos. Sem dúvidas, o quadro político geral interferiu na tramitação da lei, pois a mesma teve o demérito de percorrer quatro legislaturas diferentes<sup>10</sup> e os setores conservadores, que em alguns momentos chegaram a estar fragilizados, hoje estão fortemente aglutinados em torno dos projetos políticos, econômicos e sociais desenvolvidos por Fernando Henrique Cardoso na sua *cruzada neoliberal*.

Num esforço de síntese desenvolvido por J. Cury no X CONBRACE (realizado em 1997 na cidade de Goiás/GO), o autor considera que a nova LDBEN muda *a estrutura, o sistema e o funcionamento* do ensino no Brasil em quase todos os seus níveis. Isso porque *o espírito com o qual ela foi elaborada rompe com uma tradição longínqua brasileira, de aplicar os princípios universais de igualdade, liberdade e fraternidade, tradição essa que "... remonta aos impactos havidos na estrutura escolar pelo menos desde a revolução francesa."* Até dezembro de 1996, a estrutura escolar brasileira se apoiava numa organização sistemática do espaço e do tempo escolares através da seriação, da avaliação das séries e sobretudo na organização do saber escolar em disciplinas que se subordinavam a um currículo mínimo. Acima disso, existia o controle de órgãos normativos que regulavam seu funcionamento e sua atualização, através da análise e aprovação das iniciativas pedagógicas surgidas. Neste contexto, a flexibilidade era a exceção, e a criatividade, quando muito, um espaço para experiências. *"Disto resultava um grau mais homogêneo de transmissão de conhecimentos legitimados pelos conceitos de coesão social e unidade nacional."* (1997:61). A contribuição mais significativa desta nova lei é que ela inverteu os termos da correlação até então dominantes na organização escolar, flexibilizando na base o processo escolar e, ao socializá-lo, deixou à escola um certo grau de autonomia.<sup>11</sup>

A autonomia é exercitada através da nova função da escola, cabendo a ela a elaboração de sua própria proposta pedagógica. Conforme prevê o art. 12, *"Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; (...)"* Neste sentido, deixou de existir o currículo obrigatório para todo o território nacional, aparecendo a figura dos conteúdos mínimos, sempre respeitando o princípio de gestão democrática. A flexibilidade e a abertura pedagógica compõem a base de sustentação dos processos de escolarização brasileiros; e o sistema de avaliação dos processos pedagógicos passou a ser nacional, sistemático e externo. (cf. Cury; 1997).

As considerações de ordem geral supracitadas, nos permitem tratar das repercussões específicas que a nova LDBEN traz para a Educação Física escolar. Da análise do art. 26 § 3, e do item IV do art.27, pode-se chegar a numerosas conclusões. Uma primeira diz respeito ao ganho que se teve, primeiro com a inclusão

<sup>10</sup> É possível identificar quatro momentos políticos diferentes. Num primeiro momento, a lei percorreu a fase final do governo de Sarney (dezembro de 1988/março de 1990); ela continuou tramitando durante o governo Collor (março de 1990/setembro de 1992); o terceiro momento é aquele do governo de Itamar Franco (outubro de 1992/dezembro de 1994). Finalmente, o quarto momento está circunscrito ao governo de Fernando Henrique Cardoso (janeiro de 1995 até a tramitação final da LDBEN, em dezembro de 1996).

<sup>11</sup> No art. 24 encontramos que: *"A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (...) IV. poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;(...)"*

A partir dos dados obtidos, foi possível afirmar que as principais atividades diárias as quais se enquadram nas representações de lazer dos trabalhadores da IA de Pelotas, se dão no espaço doméstico e estão relacionadas às programações oferecidas pelos meios de comunicação de massa, especialmente a televisão, sendo que a função mais destacada é aquela que atende a necessidade de descansar. De forma menos comum, podemos observar atividades fora do âmbito doméstico, como, por exemplo, andar de bicicleta ou frequentar algum espaço de uma instituição comunitária, como uma associação, clube ou, até mesmo, um bar.

Quanto às atividades cotidianas dos trabalhadores da IA aos finais de semana, evidenciamos algumas características que nos permitem diferenciá-los dos outros dias no que diz respeito a sua ocupação com atividades que podem ser consideradas de lazer. Em primeiro lugar, não constatamos pronunciamentos dos trabalhadores, que pudessem revelar a falta absoluta de lazer. Quando a questão era o fim de semana, todos os instrumentos de coleta de dados utilizados registraram atividades que podem ser consideradas de lazer pelos trabalhadores da IA. Em segundo lugar, fica evidenciada, também, uma diminuição do número de dados relativos às atividades de lazer ocorrendo no ambiente doméstico, aos finais de semana.

A vida do trabalhador no período de férias não difere muito da do período em que está comprometido com o trabalho economicamente produtivo. Neste período surge um tipo de atividade ainda não muito citada como uma opção de lazer: alguns trabalhadores declararam que gostam de viajar. Geralmente o objetivo desta é visitar ou rever parentes.

Além destas atividades foi possível observar práticas e relações sociais que caracterizam o lazer em momentos que não podem ser situados no esquema “após o trabalho”, “final de semana” e “férias”. Só para citar como exemplo, uma das atividades da vida cotidiana dos trabalhadores que pode ser considerada de lazer, mas que não pôde ainda ser detectada, é a verificada em datas que marcam acontecimentos importantes na nossa vida. Estão aí enquadradas aniversários de parentes próximos e do próprio trabalhador, e festejos já tradicionais em nossa cultura, como as festas natalinas, Dia dos Pais e das Mães, Páscoa, etc. Outras opções são as oferecidas pelo sindicato, por associações de funcionários e pelo SESI.

Por fim, conseguimos detectar uma série de fatores que condicionam as atividades de lazer dos trabalhadores. Entre estes podem ser destacados o financeiro, falta de tempo, desemprego, escolarização, condições de trabalho, compromissos cotidianos além do trabalho, local de moradia e o histórico-social.

### **As Diretrizes da Política de Lazer**

A elaboração das diretrizes da política de lazer está diretamente relacionada com a realidade evidenciada a partir dos dados fornecidos pelos trabalhadores e a análise destes, as atividades desencadeadas na operacionalização do plano de ação e a reflexão realizada sobre estas atividades. Dessa forma, o plano de ação mantém uma dinâmica ágil e flexível, proporcionada por um processo ininterrupto de construção coletiva do sindicato. O que expomos aqui é apenas o estágio que esta construção alcançou até o presente momento

A política de lazer estabelece dois tipos de diretrizes. O primeiro tipo diz respeito a metas a serem atingidas a longo prazo, dependendo estas de um incremento do nível de conscientização dos trabalhadores sobre os problemas relativos à esfera do lazer e a conquistas mais gerais do movimento sindical. Articulado a estas, o segundo tipo diz respeito a metas operacionalizáveis a curto prazo, dependendo da disposição política do STICAP. As quatro primeiras diretrizes que passamos a expor são do primeiro tipo; as outras, do segundo.

A primeira diretriz que elaboramos refere-se às representações de lazer dos trabalhadores e à tentativa de influenciá-las, com o objetivo de dar a elas novos estatutos. A noção predominante encontrada nestas representações descreve o lazer como sendo uma atividade singular, que se diferencia das demais por requisitar, explícita ou implicitamente, de forma independente ou associada, um tempo, um espaço e/ou uma atitude específica. As funções destas atividades são o atendimento de necessidades ausentes em outras esferas da vida cotidiana, como a diversão, o descanso, o relaxamento e o desenvolvimento da personalidade. Em grande medida, estas funções estão diretamente vinculadas à necessidade de compensação, devido ao fato de os trabalhadores estarem submetidos a situações de caráter obrigatório, não livremente assumidas e lesivas à sua integridade física e psicológica.

No entanto, o que se percebe é o contrário. O desfecho com que foi tramitada a LDBEN evidencia que, para o atual governo, a educação não é uma das suas principais prioridades, pois as políticas públicas nessa matéria são guiadas pela **racionalidade econômica** e não pela **racionalidade social**, como deveria ocorrer em situações normais.

À vista do percurso das reformas desencadeadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso em diversos âmbitos da sociedade brasileira, podemos afirmar que ela contribui para que a ideologia que inspira as atuais políticas públicas cumpram seus propósitos históricos: *o desenvolvimento e consolidação da atual ordem capitalista, através da manutenção da propriedade privada e da apropriação dos bens produzidos coletivamente pelo conjunto da sociedade*. Submetido a essa lógica, o Estado brasileiro vem tendendo a atrofiar todas as suas políticas sociais, subordinando-as, sejam quais forem as circunstâncias, aos ditames da política econômica. Com a hipertrofia dos mecanismos de mercado, tudo – desde a visão de sociedade até as decisões mais específicas referentes à vida pessoal dos indivíduos – passa pelo crivo mercadológico. (cf. Saviani; 1998).

A lógica da racionalidade financeira e do livre mercado é fácil de ser percebida quando o *socorro aos bancos* e a manutenção de uma *moeda irreal* têm precedência sobre o *socorro à educação, à segurança e à saúde públicas*. Assim sendo, a própria estrutura da sociedade capitalista subordina invariavelmente as políticas sociais à política econômica. (op.cit.;1998). Por isso, a LDBEN e as Diretrizes Curriculares só poderão cumprir com seu prometido quando exista uma política educacional que garanta as condições básicas para que a relação pedagógica possa resultar significativa. *E isso nunca ocorrerá se a educação continuar sendo tratada como mais uma política econômica*.

## VI – Bibliografia

- ANDES/SN *Plano Nacional de Educação—Proposta da sociedade brasileira*. Belo Horizonte: Andes, 1997.
- APEOESP. *Suplemento de Educação do Jornal da APEOESP*. São Paulo: março de 1997.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Editora Saraiva, 1999. 21ª ed.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei no. 4.024*.
- CASTELHANI, L. In: *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Goiânia: CBCE, 1997.
- CURY, C. R. J. In: *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Goiânia: CBCE, 1997.
- CBCE. *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Goiânia: CBCE, 1997
- FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- SAVIANI, D. *A nova lei da Educação. Trajetória, limites e perspectivas* Campinas: A. Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- TOM HERMIDA. Endereço eletrônico: [tomher@obelix.unicamp.br](mailto:tomher@obelix.unicamp.br)

## POLÍTICA SINDICAL DE LAZER: O LAZER COMO UMA DIMENSÃO DA FORMAÇÃO DE CLASSE DOS TRABALHADORES

*Professor Luiz Fernando Camargo Veronez*  
Mestre em Educação – ESEF-UFPEL

---

**RESUMO:** *A história revela que as ações dos sindicatos, na luta pela melhoria das condições de vida das classes trabalhadoras, priorizam a esfera limitada pelo mundo do trabalho. É neste campo que se travam os principais embates políticos com as classes patronais na disputa para conquistar a hegemonia ideológica junto à classe social dos trabalhadores. Por outro lado, as classes patronais entendem que não basta, para manter os trabalhadores submissos aos seus interesses, apenas controlá-los no trabalho. É preciso, para lograrem êxito, controlar a totalidade de suas vidas. Assim, elegem o lazer como um campo privilegiado de atuação.*

subestimavam o lazer como um campo de atuação, o mesmo não ocorria em relação aos empresários. Tínhamos a convicção de que o lazer constitui um dos principais meios utilizados por esta classe social para cooptar, disciplinarizar, condicionar, em síntese, “educar” o trabalhador a aceitar passivamente o despotismo do capital.

Esta situação denotava uma falha do STICAP em relação à formação dos trabalhadores. Deixava esta esfera livre para a atuação dos donos das indústrias, justamente aqueles a quem os sindicatos, desde sua origem, tentam impor-se na defesa dos direitos dos trabalhadores.

Nosso trabalho, especialmente por estes motivos, objetivou a mudança desta situação. Tivemos a intenção de contribuir com o STICAP para qualificar a ação sindical no campo do lazer. Para tanto, sugeriu-se o planejamento e a execução coletiva de uma política a ser desenvolvida na esfera do lazer, tendo como ponto de partida o perfil do trabalhador, a configuração de seu lazer e as experiências acumuladas por esta entidade neste setor; e, como princípio básico, a valorização do lazer, tanto como uma alternativa quanto como uma finalidade da formação/educação sindical do trabalhador.

É evidente que, nesta situação, a “educação pelo lazer” e a “educação para o lazer” adquirem uma conotação diferenciada: não se trata apenas de “ensinar” o trabalhador a utilizar o tempo de lazer com atividades “saudáveis”, “moralmente” e “socialmente” aceitas, e atribuir a estas a capacidade de, por elas mesmas, a exemplo da teoria do “moto-contínuo”, gerarem a energia necessária para aquele aprendiz. Trata-se de conferir ao lazer, a partir de uma proposta da vivência de experiências de relações sociais mais humanizadas, a tarefa de ajudar a constituir um solo suficientemente fértil, onde seja possível plantar sementes que, ao desenvolverem-se, frutifiquem a possibilidade de geração de valores os quais venham a questionar os vivenciados atualmente em nossa sociedade. O resultado do processo educativo no lazer transcende em muito o próprio lazer. Ele reflui em todas as dimensões da vida.

## Bibliografia

- BURKE, P. **Cultura popular na idade moderna**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil** 5. ed., São Paulo: Brasiliense, 1993.
- GUARESCHI, P. e GRISCI, C. **A fala do trabalhador**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **La revolucion de la vida cotidiana**. Barcelona: Materiales, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.
- MAGNANI, José C. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**, São Paulo: Brasiliense, 1984.
- SILVA, Thomaz T **O que produz e o que reproduz a educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

Endereço: Rua Dr. Fernando Ferrari, 257, apto. 403  
Bairro Areal - Pelotas - RS - Brasil.  
CEP. 96080.090

## Por que estudar o lazer dos trabalhadores?

Muitas são as razões que nos levaram a pesquisar a ação sindical e a vida dos trabalhadores na esfera do cotidiano cujas práticas e relações sociais caracterizam o lazer. No entanto, gostaríamos de destacar apenas quatro. A primeira diz respeito ao fato de termos evidenciado que, com relação aos trabalhadores das indústrias da alimentação da cidade de Pelotas, ao contrário do trabalho, o lazer é uma área cujo conhecimento praticamente não existe e cuja problemática ainda não foi explorada, apesar de ser considerada não menos importante. O estudo do lazer, assim como o do trabalho, reveste-se de significativa importância, porque ele é um dos aspectos mais presentes e marcantes da vida quotidiana do trabalhador. Configura-se, muitas vezes, como um espaço de manifestação de interesses, valores, sentimentos, satisfação de necessidades, de criação, recreação e transmissão de cultura e, sem dúvida, como um dos momentos no qual é revelado o que há de melhor na vida das pessoas.

Em segundo lugar, refere-se ao entendimento de que o estudo das partes constituintes da vida cotidiana dos trabalhadores, como o lazer, pode fornecer dados e informações que venham a contribuir no desvelamento de como se processa, por um lado, o fenômeno da *alienação* e da *manipulação ideológica* em nossa sociedade, responsável pela geração de atitudes sociais conformistas, não raro absolutamente opostas aos seus interesses. E possivelmente, por outro lado, do fenômeno da *resistência*, responsável por manifestações culturais geradoras de atitudes sociais contestantes e emancipadoras, que evidenciam a reação às situações adversas concretas de vida (CHAUFÍ, 1993). Neste aspecto, concordamos com José Guilherme MAGNANI (1984), quando afirma que as manifestações culturais que nele ocorrem podem vir a constituir uma *"via de acesso aos conhecimentos dos valores, maneira de pensar e do modo de vida dos trabalhadores"*. Uma política sindical de lazer pode beneficiar-se destas informações para promover atividades que realmente expressem os interesses dos trabalhadores e contribuir para o atendimento de demandas que respondam à sua formação enquanto classe social.

Em terceiro lugar, decorreu de querermos levantar, a título de hipótese, as limitações das teses sociológicas que advogam a centralidade da categoria trabalho, no que diz respeito à compreensão e à resolução das questões sociais (GUARESCHI e GRISCI, 1993), e às investigações desenvolvidas até o momento junto ao STICAP. Mesmo que não pretendamos aqui contestá-las, há que se reconhecer: por melhores que sejam as mudanças no processo e organização do trabalho, no atual momento do desenvolvimento das forças produtivas, ele não só não tem condições de satisfazer as necessidades do ser humano, como também impede a satisfação de muitas destas. Não faltam exemplos para ilustrar este fato na literatura que aborda este problema sob o ponto de vista sociológico.

Entendemos que o lazer, enquanto componente da realidade social e cultural, também nos revela fatos importantes para a compreensão de muitas daquelas questões sociais. E mais, tendo o trabalhador um grau de autonomia bem maior no tempo de lazer, este pode vir a ser um espaço importante de vivências e experiências questionadoras da situação vigente, apesar dos mecanismos de controle utilizados pelas classes dirigentes. Acreditamos, inclusive, que a esfera do lazer possa vir a influenciar de forma significativa o trabalho, desde que recupere sua valorização nos círculos dos trabalhadores, perdida em função de uma ideologia de cunho moralista e condenativa, que lhe atribuía as causas de todas as mazelas humanas, amplamente difundida desde a emergência da sociedade capitalista.

Uma política cultural de lazer elaborada para incidir na formação dos trabalhadores pode colaborar para este processo. Para tanto, deve ter como finalidade, além da valorização do lazer, a redução da jornada de trabalho sem redução de salários, que a um só movimento permitiria o aumento do número de incluídos no processo produtivo, através do incremento no número de postos de trabalho, aumento do consumo, da produtividade e do tempo disponível para o lazer.

Em quarto lugar, este trabalho decorreu de nossa insatisfação em relação às conclusões das teorias sociológicas críticas da educação (SILVA, 1992), que, ao estudarem a reprodução das relações sociais de produção, localizam fundamentalmente na instituição escolar o papel principal no desempenho desta função social. Muito tempo antes de existir a instituição escola, a necessidade de controlar o tempo de lazer para satisfazer os interesses dos poderes instituídos já é um fato conhecido. Basta lembrar a política do "panem

o mercado. Para podermos realizar este vínculo e estudar estas relações em um plano macro histórico, foi preciso buscar um novo ordenamento. Assim caracterizo o seu desenvolvimento em três fases. A primeira é a fase de sua estruturação através do associativismo voluntário (1890-1940) a Segunda, de forte presença do Estado (1941-1988) e a terceira iniciada na década de 80, reflete a aproximação e a consolidação da presença do mercado na determinação dos seus rumos.

### *1.1 - O Primeiro Momento do Associativismo Voluntário*

O primeiro impulso na edificação do esporte no Brasil veio através dos clubes, seja aquelas já formados para o convívio social, para a prática de outra modalidade esportiva ou criado exclusivamente para a prática do futebol. Consolida-se principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo, e expande-se para outros estados propiciando a criação de inúmeras competições. Paralelamente surgem os embriões da conhecida burocracia do futebol brasileiro: as federações estaduais e a confederação Brasileira de Desportos (CBD).

A consolidação do futebol brasileiro tem como pilares básicos São Paulo e Rio de Janeiro quem, através do fortalecimento dos campeonatos regionais, do intercâmbio e do desenvolvimento da competitividade entre si, passariam num segundo plano a privilegiar os confrontos internacionais com equipes inglesas, uruguaias, portuguesas, paraguaias, chilenas e argentinas. Destes encontros internacionais resulta a formação em 1917 do Campeonato Sul Americano de Futebol e outras tantas competições consagradas até os dias atuais.

Com um tecido esportivo consolidado e em crescente expansão, de importância sócio cultural indiscutível, o futebol brasileiro é absorvido pelos interesses políticos existentes no Estado e passa a partir de 1941, a sofrer um processo que Eduardo Manhães designaria de fase de ordenamento e disciplinamento.

### *1.2 - O Papel do Estado no Desenvolvimento do Futebol*

A fase de intervenção estatal é de suma importância para o desenvolvimento esportivo brasileiro e iniciou-se em 1941, no governo de Getúlio Vargas. O Estado determinou como deveria funcionar o esporte no Brasil, em especial o futebol; Para isto extinguiu a CBF e concedeu plenos poderes a CBD, a sua aliada política. Intermidiou em entidades administrativas e impôs um regime duro e burocratizante que atendia aos seus interesses políticos. Por outro lado, construiu grandes praças esportivas, estruturou, ordenou e disciplinou o esporte.

No início da década de 80, com o processo de “abertura lenta, gradual e segura” a situação começa a alterar-se. A base esportiva nacional impulsionada pelo processo de mundialização do futebol e pela busca interna de uma nova ordem esportiva, tendo como modelo o desenvolvimento do futebol forjado na Europa, empreende uma luta pela maior autonomia de organização e funcionamento das entidades nacionais, que só se tornaria efetiva a partir de 1988. A partir deste momento estavam colocadas as condições necessárias para uma aproximação definitiva entre o futebol e o mercado.

A década de 90, foi marcada pela busca da supremacia de mercado entre os setores que comandam a vida esportiva nacional. Esta situação ficou muito bem demonstrada na elaboração da legislação esportiva de 1993 (Lei Zico) e de 1998 (Lei Pelé), Essa mudanças visam retirar os empecilhos, forjados anteriormente pelo Estado, para a integração do futebol aos interesses do mercado, situados principalmente no grande capital financeiro nacional e internacional.

A partir deste momento o Estado utiliza-se de grandes personalidades esportivas, para a condução de suas políticas públicas e para a defesa de alguns interesses empresariais permeados dentro do Estado e representados por agências de marketing esportivo que surgem nessa década<sup>4</sup>. Por seu turno, a burocracia das entidades administradoras do futebol e os grandes clubes, representados pelo Clube dos 13, passaram a

<sup>4</sup> Existe uma real disputa pelo mercado do futebol brasileiro. No centro do poder está a Pelé Sports e Marketing empresa do então Ministro dos Desportos, disputando espaço com a Traffic, que possui como sócios Ricardo Teixeira presidente da CBF e Kleber Leite ex-presidente do Flamengo. Esta disputa, já rendeu inúmeras retaliações na imprensa com denúncias e acusações de toda ordem.

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação ou *interpretação referencial* como mais sinteticamente denomina TRIVIÑOS (1992), estão apoiados “*nos materiais de informação*”. É neste último momento que “*a reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações (...) chegando, se é possível (...) a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.*”

### **As representações, os conteúdos e os fatores condicionantes do lazer dos trabalhadores**

A maior parte dos trabalhadores da IA de Pelotas, tanto no caso dos sindicalistas como no caso dos não-sindicalistas, representam o lazer associando-o direta ou indiretamente a uma **atividade**. No entanto, não se trata de uma atividade qualquer. No quadro das ações humanas ela se distingue por determinadas características que lhe conferem uma certa singularidade, observada e estabelecida a partir dos fins que persegue.

A análise das atividades humanas construída desde um ponto de vista antropológico-filosófico crítico, admite que estas possam ser classificadas em dois tipos distintos, porém não independentes: aquelas que pertencem à esfera da vida cotidiana e aquelas que pertencem à esfera da vida não-cotidiana ou, simplesmente, humanogênicas.

Situamos o lazer como Agnes HELLER (1977), ou seja, uma atividade humana que pertence à esfera da vida cotidiana. A vida cotidiana é, segundo a autora, “*o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social*”. Além do lazer, pertencem à esfera da vida cotidiana, o trabalho, as atividades relativas à vida privada e comunitária.

Nas representações de lazer, podemos perceber facilmente que elas estão condicionadas pelas circunstâncias (HELLER, 1992) a que estão sujeitos os trabalhadores. O significado de lazer em face a estas circunstâncias, que não oferecem outra alternativa a não ser a de suportá-las de forma resignada, não poderia ser outro senão aquele associado às atividades compensatórias que, de alguma forma, distraia, relaxe, divirta e alegre o trabalhador. No entanto, pensamos que as representações de lazer assentadas em valores que lhe dão um sentido de “compensação” às insatisfações cotidianas ou de atividade que conserva a noção de “rompimento” com o cotidiano, não devem ser as mediadoras das ações do sindicato neste setor. Podem, no máximo, ser consideradas como um ponto de partida para aquilo que se quer transformar.

Nesta visão de lazer, podemos acrescentar ainda, está implícita toda uma concepção de vida em que os valores da sociedade estão baseados em relações de “*subordinação*” e de “*domínio*” além de sua “*facticidade*”. Embora ainda esteja por ser construída a atuação sindical no setor do lazer que tenha como fim romper com esta concepção, acreditamos que é exatamente desta maneira que devemos encará-la. Aqui estamos novamente nos apoiando em HELLER (1979), quando salienta que “*todo homem pensante, que queira transcender a sociedade baseada em relações de subordinação e de domínio, critica e rechaça a sua facticidade, situando-se na ótica de uma utopia.*”

Procuramos diagnosticar os conteúdos das atividades de lazer dos trabalhadores levando em consideração os significados por eles apontados, o local e o momento em suas vidas em que elas se concretizam ou deveriam concretizar-se. Para tanto, de um modo que é convencional na literatura sobre o lazer, questionamos os trabalhadores sobre suas atividades cotidianas quando chegam em casa após o trabalho, nos feriados, folgas e nos finais de semana e, por fim, nas férias. Para obtermos uma noção mais ampla sobre as atividades de lazer dos trabalhadores que porventura não se enquadrassem naquele esquema convencional, ou não se fizessem presentes na memória quando aplicamos os primeiros questionários e entrevistas, resolvemos voltar aos trabalhadores com estes procedimentos, incluindo novos questionamentos que visavam a descobrir ou reafirmar informações sobre a participação do trabalhador em determinadas atividades. Como resultado destes procedimentos, além de obtermos um bom diagnóstico sobre os conteúdos do lazer dos trabalhadores, conseguimos novos dados que nos permitiram ampliar nossa visão sobre suas representações.

ao vivo com retorno para os clubes e federações estaduais e CBF, a amplificação das publicidades nos estádios e outras modificações mais. Em julho de 1987, ganha novo impulso com o surgimento do Clube dos 13 e novamente em 1988, outra grande vitória, se configura na conquista da autonomia de organização e funcionamento destas entidades. Este momento é crucial, pois rompe com grande parte da presença do Estado na determinação dos rumos seguidos pelo futebol. Os passos gradativos que levariam o futebol, expandir-se para o mercado, foram dados nos momentos seguintes de implementação da Lei Zico e mais recentemente da Lei Pelé em 1988,.

Em todos estes momentos de disputa política viabilizados pelos setores em questão, muitas divergências e similaridades aproximam e distanciam setores que se encontram, ainda hoje, com profundas divergências na nova situação que o futebol brasileiro encontra diante das normas do mercado. A modernização esportiva imposta pelo Estado demarca um campo onde se conserva o essencial e moderniza-se o necessário, superam-se etapas de desenvolvimento mantendo-se posições tradicionais.

Em seu aspecto organizacional a modernização esportiva demonstra traços conservadores quando considerada no seu plano interno e externo. No primeiro, devemos centrar nossa análise em três pontos, ou seja: na burocracia esportiva, nas grandes empresas nacionais e na relação entre o Estado e o mercado. Do ponto de vista da burocracia o processo todo demonstrou o quanto ela é intocável. Todo o grande edifício burocrático (ligas, federações e CBF) saiu vitorioso deste confronto. No plano empresarial, os grandes clubes que formam o primeiro e o segundo escalão nacional, já estavam procurando adaptar-se à nova realidade determinada pelo mercado (Clube empresa) e mesmo já consideravam esta transformação como algo natural e obrigatório para o seu pleno desenvolvimento. Tendo em vista este novo quadro empresarial, os grandes clubes nacionais já haviam dado as devidas cores ao seu processo de modernização conservadora, alterando os seus estatutos e criando verdadeiras ditaduras, onde as chances de qualquer chapa de oposição vencer as eleições são mínimas. Com direções quase que permanentes e departamentos de futebol profissionalizados, assumir o caráter de empresa era apenas uma questão de tempo. A única questão que não estava nos planos dos dirigentes, era a determinação de um prazo para que isto se processasse. O prazo, relativamente curto, coloca os clubes em uma situação de fragilidade diante do mercado especulativo. Por outro lado, os clubes foram duramente atingidos na lei do passe e tornam-se pressa fáceis ao mercado internacional em uma concorrência desigual com as grandes equipes internacionais.

Tendo em vista estas dificuldades, buscam formas de reverter a situação tanto no plano judicial como também procurando reajustar a legislação dentro da lógica da nova composição do congresso nacional. Estes setores apostaram alto na eleição de uma nova "bancada esportiva" esperando Ter o retorno desejado. Ao mesmo tempo reconhecem que na relação entre o Estado e o mercado, o Estado rendeu suas homenagens ao mercado. No plano interno patrocinou uma transformação que viabiliza a falência de inúmeras empresas esportivas de pequeno e médio porte, diminuindo a base clubística nacional em nome da lógica da concentração e da centralização do capital e do poder político. No plano externo abre o mercado para compra dos clubes e do grande jogador nacional com facilidades antes nunca vistas, em uma concorrência desigual com o mercado externo, tanto europeu como dos novos mercados. Nesta concorrência desigual entre estruturas tão heterogêneas, a nossa condição de país hegemônico no futebol está seriamente ameaçada.

Na dinâmica do mercado interno, é possível constatar como os grandes clubes nacionais ganham um poder de sobreposição maior sobre os clubes de médio porte e como os clubes pequenos tendem a morrer ou entrar em um estágio vegetativo, diante da obrigatoriedade da transformação em empresa e da descapitalização que a lei do passe lhe impõe. A diminuição de nossa base clubística, transforma-se em um problema fundamental, pela sua importância na criação e projeção de valores esportivos, assim como também pela difusão do futebol e das paixões regionais.

Assim chegamos a um momento em que os setores que se vêem minimamente atingidos pelas transformações implementadas através da Lei Pelé, procuram um novo espaço de organização de suas forças para futuras transformações. Desta forma, percebe-se que uma nova ofensiva destes setores está sendo construída, agora sobre novos patamares e diante de um novo quadro do congresso nacional, criado pela última eleição. Nesta nova ofensiva, os elementos mais tradicionais mesclam-se a elementos tidos como modernos para construir a modernização da vida esportiva e do futebol nacional que mais lhes convier, mesmo que esta nova vida esportiva pareça a sua reprise sob uma nova maquiagem.



A noção de lazer associada à função de compensação ao trabalho é a mais imediata, a mais aceita e a mais óbvia para os trabalhadores. Entretanto, entendemos que esta noção é justamente a que mais deve ser combatida pelo movimento sindical, pois resulta da obrigatoriedade do trabalho alienado e, portanto, constitui um fenômeno da alienação. Conforme HELLER (1977) salienta, *“o homem que vive entre as tensões do trabalho e do relaxamento, não é um sujeito adequado para as atividades genéricas para-si.”*

Para atingirmos esta meta, traçamos como primeira diretriz orientadora da política do STICAP para esta esfera da vida dos trabalhadores, o entendimento do lazer como um importante fenômeno social e cultural que pode constituir-se num importante espaço de desenvolvimento humano e, dessa forma, contribuir para o estreitamento dos laços de solidariedade, de construção da cidadania e de uma sociedade mais justa, humana e democrática. Neste sentido, o lazer deverá ser concebido como um espaço privilegiado de formação do trabalhador, e não como um resíduo ou uma mera compensação do trabalho abstrato, alienado.

A segunda diretriz estabelecida pela política de lazer do STICAP, refere-se à luta que este deve encaminhar no sentido de que o lazer seja respeitado como um direito social do trabalhador, conforme expresso na Constituição da República Federativa do Brasil, no seu artigo sexto, onde se lê: *“São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência dos desamparados, na forma desta Constituição.”*

Outra diretriz que estabelecemos para a política de lazer do STICAP, também diretamente relacionada aos dados dos trabalhadores, refere-se ao incremento que deve ser dado à luta pela diminuição da jornada de trabalho sem a diminuição dos salários.

A quarta diretriz da política sindical de lazer do STICAP refere-se à necessidade da união dos trabalhadores para conquistarem ou reconquistarem direitos sociais. Dessa forma, a política de lazer deverá articular ações para que outros sindicatos de trabalhadores discutam e elaborem políticas nesta área, tendo como horizonte a integração, o estreitamento dos laços de amizade e solidariedade entre todos os trabalhadores.

Das diretrizes que se referem a metas as quais consideramos operacionalizáveis a curto prazo, destacamos as seguintes:

- a) O STICAP deverá esforçar-se em divulgar/informar através de todos os meios de comunicação acessíveis, a necessidade, a importância e as conseqüências positivas do lazer à qualidade de vida do trabalhador, objetivando a sua (re)valorização, perdida em função da ideologia/moral/religião do trabalho, ainda hoje presente na sociedade capitalista, que leva esta classe social a aceitar o esgotamento de todas as suas capacidades físicas e mentais, para adquirir os provimentos mínimos a sua sobrevivência. Em síntese, o sindicato deverá promover uma verdadeira formação/educação para e pelo lazer.
- b) O STICAP, considerando a falta de ação nesta área de responsabilidade do poder público, deve esforçar-se para promover o lazer junto a seus associados e dependentes;
- c) O STICAP, através de sua política de lazer, visará a qualificar o lazer do trabalhador. O sindicato deverá, portanto, oferecer atividades nesta área de forma sistemática, levando em conta não só os interesses e necessidades de seus associados, mas também, atividades que contribuam para a superação da visão compensatória e alienada do lazer;
- d) O STICAP incentivará a participação do trabalhador, tanto na organização como na prática das atividades. O objetivo maior é fazer com que o lazer seja usufruído levando em conta os princípios da democratização do acesso, da integração social, da solidariedade, da humanidade e da participação ativa do trabalhador.

## Considerações Finais

Começamos este estudo com uma suposição e uma certeza. Nossa suposição referia-se ao fato de que as entidades representativas dos trabalhadores — os sindicatos —, não priorizavam em suas ações, na defesa e luta por direitos, a esfera do lazer. Nossa certeza, por outro lado, era a de que, se os sindicalistas

Com a participação direta do cidadão, que passa a construir referência imediata para a produtividade da ação da Prefeitura, abre-se a perspectiva de resgate do papel do servidor municipal como verdadeiro gerente dos assuntos públicos do município, viabilizando-se uma Administração Municipal realmente voltada para a produção de resultados sociais com planejamento e participação.

Para enfrentar essa discussão, a Prefeitura de Belo Horizonte tem de ser capaz de identificar com precisão, no plano administrativo, seus programas de trabalho, estabelecendo responsabilidades, custos e metas de forma inequívoca, o que constitui um desafio gerencial. Nessa perspectiva, o OP CIDADE é um programa de gestão estratégica das políticas sociais e urbanas da PBH, envolvendo diretamente o Governo Municipal, o corpo gerencial da Prefeitura, a população e as entidades setoriais na priorização dos gastos de cada setor do município. O OP CIDADE pretende, como objetivo geral, instituir um espaço de negociação entre esses agentes que possibilite a expressão, nas peças orçamentárias (Lei de Diretrizes Orçamentárias, Plano Plurianual e Lei do Orçamento), de projetos e atividades formatados e escolhidos de forma democrática e que articulem as políticas sociais e urbanas do município.

### **Trajatória da Secretaria Municipal de Esportes (SMES) da PBH rumo ao OP-Cidade**

O OP CIDADE na SMES vem desenvolvendo-se em duas vertentes simultâneas: uma interna e outra externa. Na interna, a SMES vem fazendo a avaliação do modelo de gestão de sua política setorial, analisando sua missão geral, dimensionando os problemas e os recursos de que dispõe para um período de oito anos e identificando, no orçamento, os projetos/atividades correspondentes, assim como suas respectivas metas e custos detalhados. Na vertente externa, a população e as entidades esportivas constituídas vêm avaliando, conjuntamente, o modelo de gestão e apresentando suas demandas.

Como ponto de partida, a SMES realizou, em março deste ano, a Conferência do Esporte (CONFES), objetivando debater e levantar recomendações para a elaboração do diagnóstico do modelo de gestão da política de esporte da cidade e eleger três representantes da sociedade civil como delegados do esporte na 1ª Conferência de Prioridades Orçamentária (COMPOR) a realizar-se em setembro de 1999.

No final dessa etapa, foram elencadas dez prioridades, em ordem decrescente de importância, que revelaram a preocupação da população com a ampliação e otimização dos equipamentos específicos para o esporte e o lazer; a capacitação de recursos humanos para atuar nas políticas de esporte e lazer; a ampliação dos programas sociais da SMES; o apoio e a valorização das organizações não-governamentais que atuam no social; a diversificação e a acessibilidade das ações; a formulação de leis de incentivo ao esporte; e o marketing esportivo como meio de fomento financeiro ao esporte de interesse popular<sup>2</sup>.

Não pretendo passar a impressão de que essa etapa do OP CIDADE foi construída pela SMES com tranquilidade, estabilidade e constante prosperidade. Ao avaliá-la, não nego as dificuldades reais, freqüentemente dolorosas, nem os aspectos sombrios do processo.<sup>3</sup>

Também não pretendo, por outro lado, passar a impressão de que a CONFES não tenha sido um espaço legítimo de manifestação popular. Essa experiência representou para mim um esforço de muitos em buscar e assegurar maior democratização da Administração Pública a partir do momento que expressam problemas relacionados à maior participação popular na formulação da política de esporte; maior envolvimento das comunidades no planejamento dos eventos realizados pela SMES; maior investimento nas ações de esporte voltadas para a população mais carente e com reflexos sociais mais amplos; que reivindicam a criação

<sup>2</sup> Dados extraídos do *Documento de Problemas / Justificativas / Recomendações* que teve como redatora a Professora Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto (consultora demissionária da SMES), que buscou assegurar a maior legitimação possível dos problemas priorizados em plenária pela população, sem negligenciá-los, reconhecendo na população o protagonista principal deste processo.

<sup>3</sup> A avaliação da CONFES pode ser encontrada em relatório por mim escrito e encaminhado à coordenação do OP CIDADE que está sobre a responsabilidade da Secretaria Municipal de Planejamento (SMPL).

# O GOL, CONTRA DO REI A LEI PELÉ E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O FUTEBOL NACIONAL

**Nilso Ouriques**  
Mestre em Sociologia Política-UFSC

**RESUMO:** O futebol é um tema muito rico. Abrangente e empolgante, podendo ser abordado de vários ângulo, é absorvido ideologicamente sob o prisma da necessidade de sua modernização imediata, custe o que custar ao nosso patrimônio, a nossa história e às nossas perspectivas futuras. O discurso da modernização esportiva brasileira esconde atrás de si, elementos que não são enfocados pela grande imprensa nacional ou pela intelectualidade ligada a área, recoberto de um medo infantil, de ser considerada atrasada e antiquada.

O recorte feito neste estudo concentra-se primordialmente na organização deste esporte no Brasil, na forma determinante que o Estado deu a sua organização e disciplinamento e mais recentemente na sua constituição como mercadoria de grande valor comercial. Estado e mercado, como duas faces da mesma moeda, demarcaram todo desenvolvimento do futebol brasileiro. Neste processo os estratos superiores, representados pelos interesses empresariais permeados no Estado, pelo Clube dos 13, CBF e empresas de marketing esportivo, comandam o grande jogo dos interesses econômicos.

Neste sentido, este trabalho de sociologia do futebol, procura percorrer os caminhos seguidos pelo desenvolvimento do futebol brasileiro neste pouco mais de um século, verifica como o Estado foi um elemento central no seu desenvolvimento nacional e projeção internacional, observa a redefinição do papel do Estado e o surgimento dos novos empresários do futebol, procura verificar como as recentes mudanças viabilizadas em nossa legislação esportiva possuem um caráter reflexo do processo de mundialização sofrido pelo futebol e analisa finalmente, o futebol brasileiro, a lei pelé e as novas condições do mercado sob a ótica de uma "modernização conservadora do futebol brasileiro" demonstrando o seu caráter conservador e suas consequências para o futuro da grande paixão do nosso povo.

## 1 - O Desenvolvimento do Futebol no Brasil e Suas Fases

O futebol brasileiro conquistou em um curto espaço de tempo o respeito e a admiração mundial, pela quantidade de seus clubes, jogadores e principalmente pelo seu rendimento no contexto das competições internacionais. Esta grande empresa nacional possui uma imensa base clubística, que hoje supera a casa de 500 clubes profissionais. Esta estrutura é caracterizada pela sua heterogeneidade estrutural,<sup>1</sup> pela sua rígida hierarquia e por suas ligações com o poder político.

Nesta curta história de pouco mais de um século, os clubes brasileiros viveram sob o teto do associativismo<sup>2</sup> e conheceram várias fases. Em uma primeira classificação de caráter bem específico, Robert M. Levine<sup>3</sup>, salienta que a história do nosso futebol divide-se em quatro períodos: "1894-1904, quando manteve-se restrito aos clubes urbanos pertencentes aos estrangeiros; 1905-1933, sua fase amadora, marcada por grandes passos de divulgação e pressão crescente para melhorar o nível do jogo através dos subsídios para os jogadores; 1933-1950, o período inicial do profissionalismo; e a fase pós 1950 de reconhecimento de nível internacional acompanhada por comercialização sofisticada e por maturidade como recurso nacional incontestável." Apesar do acerto cronológico na periodização das etapas evolutivas do futebol nacional, esta metodologia, acaba por não incorporar as relações diferenciadas que o futebol mantém com o Estado e com

<sup>1</sup> Heterogeneidade estrutural, é um conceito resgatado de Tilman Evers, quando analisa as diferenças entre os modos de produção das formações centrais e periféricas. Resgatado é adaptado para o estudo das diferentes estruturas produtivas existentes no futebol mundial.

<sup>2</sup> Os clubes brasileiros ou mesmo latino americanos são diferentes dos clubes europeus e americanos. Os primeiros são organizados como clubes sociais, como associados que convivem com a sua comunidade em bailes, celebrações, comemorações de vitória ou ainda, pelo simples prazer de saber que fazem parte de um grupo. Possuem direitos garantidos de frequentar instalações sociais, de presenciar e praticar atividades esportivas. De participar de reuniões e eleger suas diretorias. Os clubes de futebol na maior parte da Europa seguem o modelo de uma empresa, onde os acionistas ou donos dos clubes definem o que fazer de seu destino. LEVER, Janet. *a loucura do futebol*. Editora Record, Rio de Janeiro, 1983.

<sup>3</sup> LEVINE, Robert M. *Esporte e sociedade- O caso do futebol brasileiro*. Revista de Esportes, MEC, 1980.

morosidade dos processos. A inexistência de um *marketing* social acaba por reduzir os financiamentos externos nos programas sociais. A organização é fundada em hierarquias rígidas e centralizadoras. Por fim, a falta de definição e clareza dos princípios político-pedagógicos que norteiam as ações de esporte e lazer são alguns fatos ilustrativos da vulnerabilidade do setor esportivo no interior do Estado capitalista democrático.<sup>6</sup> *Tais constatações evidenciam também a ausência de mecanismo de controle capaz de alterar tais padrões de administração.*<sup>7</sup>

O fato é que muitos setores do esporte e seus dirigentes possuem fortes componentes corporativistas e de endogenia e não percebem o esporte como direito de cidadania, algo que não diz respeito só a atletas ou especialistas, mas a toda população. No entanto, não eleger o esporte performance como prioridade do serviço público não significa ignorá-lo. Aliás, quem não gosta de assistir a um bom jogo profissional ou participar de uma maratona? No entanto, nem todos podem pagar pelo ingresso a esses eventos e uma pequena parcela da população tem condições físicas, sociais e materiais para correr tantos quilômetros. A idéia defendida e disseminada (e falsa) é a de que, para motivar e termos uma população ativa esportiva e fisicamente, precisamos de heróis que atuem como exemplos, análoga à idéia de que para construirmos bons carros de passeio precisamos desenvolver carros de fórmula 1.<sup>8</sup>

Com uma política baseada nos princípios neoliberais, de "Estado Mínimo", tanto a União, como os Estados e Municípios investem cada vez menos em políticas públicas para o setor do esporte e do lazer. Essa problemática se agrava à medida que grande parte da população dos grandes centros urbanos convive com inúmeros problemas sociais e econômicos que ampliam suas reivindicações, dificultando, ainda mais, o atendimento adequado da população pela administração municipal. E, apesar das várias iniciativas governamentais, ainda é reduzida a parcela da população atendida em suas demandas.

### **OP Cidade e as novas perspectivas para a política pública de esporte em Belo Horizonte**

O OP CIDADE busca, de um lado, promover a ampliação da participação da população da cidade na priorização das ações da Prefeitura e, de outro, elevar a qualidade gerencial dessas políticas, aprimorando sua eficácia e eficiência.

Ao formular seu diagnóstico de gestão, a SMES estará buscando o entendimento comum a que a administração e a cidade chegarão sobre a realidade do esporte em Belo Horizonte, tanto em termos de problemas como das condições que o município dispõe para superá-los.

Diante desses objetivos, uma coisa é certa: a SMES deverá buscar uma mudança de valores tanto no aspecto de melhor compreensão sobre a participação popular, como nas gerências da sua atual administração.

Nesse sentido, o desafio desta gestão não é a simples aplicação de uma metodologia, mas sim o de um fluxo de comunicação desobstruído com o cidadão comum, capaz de possibilitar sua maior participação nas definições das políticas públicas de esporte e a reconstrução permanente do rumo dessas políticas no sentido de encontrar respostas estruturais para os problemas sociais que repercutem sobre a cidade.

Com isso, ela deve procurar superar os sentidos de políticas públicas populistas e paternalistas que ainda persistem em seu meio e desenvolver ações mais coerentes com o discurso democrático que abraça, ampliando suas propostas políticas voltadas para ações socioeducativas e participativas populares.

Outro aspecto nessa problemática é o fato de ser comum em nosso meio a existência de preconceitos relacionados às propostas participativas, gerando polêmica e dúvida sobre sua eficácia. Há argumentos controversos sobre o papel dos movimentos sociais no contexto do Estado, oscilando entre a ênfase no seu caráter político, como agente de transformação, e a explicitação de suas limitações políticas.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> ZINGONI, 1998.

<sup>7</sup> LINHALES, 1997: 229.

<sup>8</sup> BRACHT, 1997.

<sup>9</sup> DEMO, 1995.

procurar no Estado, mecanismos capazes de efetivar transformações legislativas necessárias, sem contudo, serem prejudicadas. O governo Collor, utilizou-se de Zico para popularizar seu governo, como também para implementar reformas na legislação esportiva, e é desta forma que surge em 1993, a nova legislação esportiva que visava adaptá-la as novas exigências do mercado. Zico saiu da secretaria de esportes em 29 de abril de 1991, sendo substituído por outro grande ídolo de então, Bernard, jogador da seleção brasileira de vôlei, que em sua rápida passagem pela secretaria de esportes, apenas administrou as deliberações anteriores.

A presença de Zico só poderia ser ofuscada pela entrada em cena, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, do maior jogador do século: Pelé. Utilizando-se da receita dada por Collor, FHC credencia Pelé como o seu ministro dos esportes e cabo eleitoral. Nessa condição ele incumbe-se de desfraldar velhas lutas já tentadas por seu antecessor, Zico. A primeira é quebrar a coluna da estrutura burocrática instalada na CBF e nas federações, a Segunda é transformar obrigatoriamente os clubes em empresas, negociar as mudanças na lei do passe e finalmente colocar-se como o grande representante da chamada modernização esportiva nacional. Todas estas mudanças foram introduzidas no futebol europeu com uma participação decisiva do Estado e corporificavam as medidas mais avançadas adotadas na sua modernização. O modelo europeu era algo almejado por setores empresariais, que viam nestas condições, elementos essenciais para a alteração da ordem política no futebol nacional e para a ampliação do seu domínio no mercado.

Como nas demais partes do mundo, o Estado, permeado de interesses empresariais foi o precursor das mudanças ocorridas na legislação esportiva. O Estado, que desde de 1941 incorporou o esporte as suas preocupações, transformou-se ao longo do tempo assumindo vários perfis. Em 1941, constituía-se com um perfil populista cujo objetivo era ordenar e disciplinar a ordem esportiva, ao mesmo tempo, que assume a tarefa de criar condições estruturais para o desenvolvimento esportivo.

Em 1964 inaugurou um perfil ditatorial que o marcou em todos os períodos militares até a "transição lenta gradual e segura". No período militar, o esporte assume a função de legitimação da ordem política instalada no país. Neste momento passa a funcionar como um mecanismo de fortalecimento do Estado e de glorificação da ordem estabelecida. No momento da abertura democrática, mesclam-se elementos que dariam ao esporte, em especial ao futebol a condição de mercadoria. Dentre estes elementos colocam-se as transformações estruturais produzidas no futebol europeu, os avanços presentes no plano tecnológico que garantiram ótimas condições para a expansão do esporte e do futebol como lazer e diversão para as massas; a FIFA transforma-se na grande transnacional do futebol, mundilizando a sua prática e abrindo novos mercados com influência direta sobre o Brasil. Por sua vez, o ótimo rendimento do futebol brasileiro no mercado mundial *consolida-o como nação hegemônica neste esporte*. A necessidade de acompanhar o desenvolvimento esportivo europeu, força processos de transformação na estrutura do futebol brasileiro que acabariam sendo comandadas por interesses empresariais permeados dentro do Estado. Estas mudanças colocaram em confronto direto entidades de administração do futebol, entidades de práticas do futebol e interesses empresariais expressos nas grandes agências de marketing esportivo.

### *1.3 - O FUTEBOL, BRASILEIRO, LEI PELÉ E MERCADO.*

A expansão mundial do futebol como mercadoria, tem início na perda do domínio europeu sobre a FIFA em 1974. A ascensão de João Havelange ao cargo de presidente da FIFA, significou o marco que separou a proposta eurocentrista e amadora de desenvolvimento do futebol sustentado até então pelo último dos presidentes europeus, Stanley Rous, da visão empresarial que transformaria a FIFA, na grande transnacional do futebol mundial, trazendo atrás de si toda uma grande indústria de fabricação de material esportivo que *apostava no desenvolvimento do grande espetáculo esportivo, capitalizando a sua venda para as grandes redes de comunicação internacional e redimensionando a estratégia de desenvolvimento do futebol, com a abertura de novos mercados até então inexplorados, como o mercado americano e mais recentemente o asiático.*

A partir da década de 70, este surto mercadológico impulsionou os lucros com o futebol mundial e criou o que se convencionou chamar de modelo europeu. Os reflexos desta nova situação, encontrou impulso no Brasil na primeira metade da década de 80, quando surgem algumas inovações mercadológicas que até então não eram permitidas, *como por exemplo, a publicidade nas camisas dos jogadores, a transmissão dos jogos*

A melhoria do atendimento das demandas de esporte e lazer em Belo Horizonte, em termos de quantidade e qualidade, como recomenda o *mapa de problemas / justificativas / recomendações do esporte*, requer, a meu ver, o investimento na educação popular para a autogestão de ações comunitárias multiplicadoras, a socialização, a conscientização da importância do esporte e do lazer para a qualidade de vida e a formação de hábitos da vivência do esporte e do lazer, ampliando e democratizando o acesso da população aos equipamentos disponíveis para essas práticas na comunidade. Esse investimento é por mim entendido como esforço de mobilização, organização e capacitação da classe popular com vista a contribuir no processo de consolidação da autonomia dos cidadãos na prática de esporte e lazer. A consideração da interface entre a prática educativa na presente proposta leva a entender que as transformações na sociedade somente são possíveis se estas operarem passo a passo com propostas educativas populares.

A melhoria da qualidade do atendimento das demanda de esporte e lazer dos belo-horizontinos requer, também, a conscientização pessoal e profissional dos funcionários e dirigentes da SMES quanto a legitimidade da participação popular nas políticas públicas, além de continuada formação em serviço, qualificando e alargando experiências e conhecimentos sobre ações participativas. O trabalho participativo proposto pelo OP CIDADE exige dos funcionários e dirigentes maestria para dialogar com as pessoas e a realidade; compreensão dos sentidos do que acontece, considerando a sua perspectiva e a do outro, lidando com a diversidade de formas de linguagem, de expressão de idéias, sentimentos, valores e conceitos; confiança; ética em todas as ocasiões; otimismo, perseverança, envolvendo com prazer naquilo que fazem.<sup>11</sup>

A proposta política na qual acredito é aquela em que as camadas populares definem seus interesses e o poder popular se exerce na prática educativa. Esse encaminhamento exige de nós, educadores sociais no esporte e no lazer, uma postura antidogmática, aberta a outros ouvidos e verdades. *O educador social precisa ler, no saber popular, a importância das relações das resistências ao poder dominante, para efetivação dos projetos transformadores da realidade.*<sup>12</sup>

### **Esporte rumo à cidadania**

Neste processo de construção de uma sociedade participativa e democrática na PBH, alguns princípios e exigências já ganham estatuto de direito, sendo incorporados em lei. É o caso, por exemplo, de definições consubstanciadas na *Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte*, promulgada em 1990. No que se refere à consolidação de espaços públicos de decisão, o artigo 20 dispõe sobre a participação da sociedade civil na elaboração de política de ação do Poder Público, de planos e de programas para o setor, acompanhando e fiscalizando a aplicação de recursos públicos. Além disso, podemos ressaltar que o atual prefeito, reconhecendo como positivo o fato de a mobilização social e a participação popular serem diretrizes da sua administração, aponta para a necessidade de se reforçar essa diretriz na prática. Para isso, realizou, em novembro de 1997 e fevereiro e março de 1998, um fórum inédito na Administração Municipal de Belo Horizonte, com os objetivos de uniformizar a política das diretrizes do trabalho de mobilização social, e de instituir parâmetros para a construção de modelos para o desenvolvimento desse trabalho.<sup>13</sup>

Como se tudo isso não bastasse, ainda, o *Programa da Qualidade e Participação na Administração Pública* do Ministério da Administração Federal e Reforma de Estado (MARE) orienta-se pela decisão estratégica da opção pelo Cliente-Cidadão, decisão esta que serve de princípio geral para a condução de todas as demais decisões e ações relativas à busca da excelência na Administração Pública.<sup>14</sup> Essa opção fica explícita no documento, especialmente nos seus objetivos, e na concepção de mecanismos que viabilizem a integração dos cidadãos no processo de definição, implementação e avaliação da ação política, bem como na declaração de seus princípios, quando coloca o cidadão o mais próximo possível da ação pública e da superação das suas expectativas.

<sup>11</sup> PINTO, 1998.

<sup>12</sup> GARCIA, 1982.

<sup>13</sup> PBH, 1998.

<sup>14</sup> BRASIL, 1997.

## Bibliografia

- EVERS, Tilman, *El estado en la periferia capitalista* 5ª edição Siglo Veintiuno editores, México, 1989.
- LEVER, Janet, *La locura por el futbol*. Fondo de cultura econômica, México, 1985.
- LEVINE, Robert M. *Esporte e sociedade- o caso do futebol brasileiro*. Revista de esportes, MEC, 1980.
- Nilso Ouriques  
Rua Frei Rogério, 189 – Cx.p. 43- Joaçaba SC – CEP: 89.600.000 – Fone: 049.522.11 49

---

## CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UMA POLÍTICA DE ESPORTE MUNICIPAL NO CONTEXTO DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO

**Patricia Zingoni**  
Mestranda da Universidade São Marcos  
Docente da Faculdade de Educação Física da UNIBH  
Professora de Educação Física da Prefeitura de Belo Horizonte

---

*RESUMO: Tendo como eixo norteador de análise o Orçamento Participativo da Cidade de Belo Horizonte, este estudo aponta novas perspectivas para a política de esportes do município.*

---

### **Princípios gerais do Orçamento Participativo da Cidade: o cidadão com maior poder de decisão<sup>1</sup>**

Os Orçamentos Participativos (OP), OP Habitação e OP Regional fazem parte das políticas da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) desde 1993. Integram um programa pioneiro, a partir do qual a população belo-horizontina passou a decidir diretamente sobre as obras de interesse local, urbanização de vilas, favelas e conjuntos, assim como sobre a produção de moradias.

Quanto à democratização, o OP permitiu acesso direto a todos os interessados mais ou menos carentes da cidade, às decisões de investimento, garantindo-lhes oportunidade de defender seus interesses sem depender de demagogias, o que provocou a inversão de prioridades em favor dos mais necessitados.

Nos moldes do OP Regional e do OP Habitação, consagrados pela prática e pelos bons resultados, a partir de agora, além do investimento em obras, os belo-horizontinos participam também do controle das áreas de Saúde, Educação, Cultura, Desenvolvimento Social, Políticas Urbanas (Meio Ambiente, Trânsito e Transporte) e Esporte e Lazer, visando à melhoria de qualidade de vida para todos. Nessa perspectiva, o *Orçamento Participativo da Cidade* (OP CIDADE) pretende dar respostas eficazes aos problemas de qualidade de vida, envolvendo, em um amplo processo de interlocução, todos os segmentos da cidade - da Administração Municipal ao conjunto de cidadãos e entidades interessados nos benefícios urbanos e sociais.

Como disse Célio de Castro, prefeito de Belo Horizonte, a idéia é simples: *Dimensionar de maneira realista os problemas e soluções juntamente com a população, estabelecer metas e prazos factíveis e definir um processo de prestação de contas permanente. Com isso a população avalia as iniciativas postas em prática e controla a qualidade dos serviços e investimentos da PBH.*

Nesse processo, aponta ainda o prefeito, a participação dos servidores municipais é fundamental. Em suas mãos encontra-se, por definição, a responsabilidade pelo diagnóstico, programação, implementação e continuidade das ações para a cidade.

---

<sup>1</sup> Os conceitos trabalhados ao longo do texto foram extraídos do folder *Orçamento Participativo da Cidade / OP CIDADE*. Secretaria Municipal de Planejamento da Prefeitura de Belo Horizonte/PBH.

valor supremo e direito dos cidadãos. A participação surge como consolidação da cidadania, da emancipação e da democracia, contrapondo-se, nas políticas públicas, às práticas autoritaristas da relação entre sociedade civil e Estado.

Só a história nos dirá sobre os rumos que o OP CIDADE pode tomar na SMES, pois é uma experiência nova no setor e que certamente se aperfeiçoará com o tempo. Alimenta-se da consciência dos cidadãos, da vitalidade dos movimentos comunitários, do amadurecimento político dos gerentes esportivos e da vontade de todos nós construirmos uma política pública participativa e sem exclusões, na qual a solidariedade gera um novo modo de fazer esporte.

## Bibliografia

- BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte; uma introdução*. Vitória: UFES, 1997.
- BRAMANTE, Antonio Carlos. Lazer e construção cultural; cooperação e parceria entre poder público, universidade, iniciativa privada e iniciativa espontânea. In: ENAREL, 9, Belo Horizonte, 1997.p. 143-147. *Anais...*
- BRASIL. Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). *Programa da qualidade e participação na administração pública*. Brasília: MARE, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Tecnoprint, 1988.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas Campos (Org.). *Psicologia social comunitária; da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- GARCIA, Pedro Beijamim. Educação popular; algumas reflexões sobre a questão do saber. In: BRANDÃO, Carlos (Org.). *Questões políticas de educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LINHALES, Meily Assbu. Políticas públicas para o esporte no Brasil; interesses e necessidades. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora de & VAGO, Tarcísio Mauro (Org.). *Trilhas e partilhas; Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997.p. 223 - 233.
- MANHÃES, E.D. *Política de esportes no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- PBH/SMPL. *Seminário de governo; mobilização social, participação popular e marketing público*. Belo Horizonte: PBH, 1998.
- PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Políticas públicas de esporte e lazer; caminhos participativos. *Motrivivência*, UFSC, n. 11, a. 10, set.1998.
- ZINGONI, Patrícia. Políticas públicas participativas de esporte e lazer; da congestão à co-gestão. *Motrivivência*, UFSC, n. 11, a. 10, set.1998.

endereço: rua Paulo Afonso 152 apt. 201

bairro: Santo Antonio

cep: 30350-060 – Belo Horizonte – Minas Gerais

tel/fax: (031) 296 7283

email: zingoni@pampulhanet.com.br



de Conselho Municipal de Esportes e, por fim, a partir do momento que reconhecem a importância do professores de Educação Física da SMES também como educadores sociais e agentes de governo, gestores de política pública socioeducativa de esporte e lazer.<sup>4</sup>

O segundo momento da metodologia do OP CIDADE é a Gestão Estratégica na Administração Municipal, que busca a revisão de processos internos para dar maior eficiência aos seus programas sociais. Assim, a SMES identificou o sentido principal da sua política a ser implementada (missão), as linhas estratégicas capazes de viabilizá-la, assim como as debilidades, ameaças, fortalezas, oportunidades e vinculação intersetoriais, que condicionam a sua viabilização.

Num terceiro momento, a SMES define as prioridades de suas ações com base em critérios objetivos de geração de emprego; número de linhas estratégicas e programas afetados pela execução do projeto; população beneficiada; prazo de execução; dificuldades para financiamento; custo/benefício dentre outros.

Finalmente, na última etapa há a execução e revisão das prioridades.

### **O desafio da priorização das políticas sociais na SMES/PBH**

Uma vez que a Gestão Estratégica visa à maior eficiência e eficácia na implantação dos programas sociais da Administração, buscando resultados sociais com planejamento e participação, uma política de esporte e lazer que os considera como fenômenos socioculturais que pretendem atuar a longo prazo, agindo como meio de democratização cultural e promoção social com vista à construção de uma sociedade justa e democrática - como recomenda a Constituição Brasileira de 1988, no seu art. 217, § 3º, inciso IX— precisa redefinir suas prioridades em defesa da cidadania e melhoria da qualidade de vida da população.<sup>5</sup>

Quanto às políticas de esporte e lazer em Belo Horizonte, muito pouco se faz nesse sentido, mesmo porque só nas últimas décadas eles ganharam maior importância como objetos de reivindicações populares, questão de cidadania, de participação democrática e um dos meios de superação dos problemas sociais.

As políticas de esporte e lazer em nosso meio muitas vezes ainda são traduzidas como políticas de atividades, de doação de material esportivo ou cessão de equipamentos, sem, contudo, levar em conta a participação humana, que é a vida desses equipamentos. Ainda encontramos, nas Secretarias de Esportes, a "cultura" dos eventos e da prática, a oferta de eventos passageiros, elitistas, discriminatórios e onerosos, sem reflexos sociais contínuos, reforçando desigualdades sociais; a valorização do esporte de rendimento; a banalização do lazer, reduzindo seu conceito a visões parciais e limitadas; e a política clientelista e de privilégios. Os equipamentos e serviços públicos de esporte e lazer priorizam escolinhas de esporte para uma dada faixa etária. As programações e os horários muitas vezes são definidos em função da disponibilidade do técnico, sem considerar-se o público-alvo. As vagas são limitadas e muitos ficam de fora. Nos reduzidos locais públicos de lazer, quando abrem nos finais de semanas, observa-se uma frequência predominante masculina, de adulto e dos "donos do pedaço". Os projetos e eventos são elaborados e decididos nos gabinetes. Os servidores apenas executam. São meros tarefeiros rotinizando a inteligência que se compartimenta dentro da instituição. O agir é aprisionado e o pensar desvencilhado. Os projetos de lazer se restringem às Ruas de Lazer como oferta de atividades recreativas que divertem e relaxam, planejadas e controladas por monitores designados pelos promotores, sem o envolvimento da comunidade na organização do evento e sem a preocupação com a sua continuidade. Monitores são contratados como mão-de-obra barata e sem nenhum critério de seleção. O não-entendimento sobre o trabalho multidisciplinar e de educação popular cria, por parte de professores de Educação Física, resistência à adesão de profissionais de outras áreas do conhecimento em programas de esporte e lazer e uma rejeição à participação de agentes comunitários voluntários. A constante utilização do esporte como estratégia de propaganda de governo explica a frequência com que atletas bem-sucedidos desenvolvem carreiras políticas e por que os cargos de assessorias geralmente não são ocupados por técnicos. E a "dona burocracia" dos serviços públicos age como pretexto para justificar a

<sup>4</sup> Estas análises podem ser encontradas nos *Mapas de Problemas* elaborados pelo público participante da CONFES e encaminhado à SMES.

<sup>5</sup> BRASIL, 1988.

cada professor decide fazer ou não a leitura dos PCNs e incorporá-lo ao seu projeto político-pedagógico. Portanto, colocamos já algumas questões: da forma como essa política vem sendo implementada nas escolas, ela tem alterado práticas e concepções pedagógicas? Será que tem promovido saltos qualitativos na organização do trabalho pedagógico de cada disciplina, particularmente, da educação física? Ou seja, avanços e mudanças nas concepções e práticas educativas dos professores no que se refere à educação física no interior da escola?

A partir dessas questões surgem outras: uma determinada política educacional é capaz de influenciar as representações sociais e práticas existentes no interior da educação, uma vez que, os PCNs, particularmente da área da educação física de certa forma, avança em relação ao paradigma da aptidão física presente na legislação anterior e ainda hegemônica na educação física escolar brasileira. Na relação entre política educacional, representações sociais e prática pedagógica qual é a determinante? Podemos afirmar que as políticas educacionais também estão no campo das representações sociais?

Minha hipótese é de que estas políticas só irão influenciar as práticas e representações dos professores de acordo com o projeto político-pedagógico que está sendo construído dentro de cada escola, e ou de cada rede de ensino. Sabemos, que a construção desses projetos também envolvem disputas hegemônicas, práticas e concepções já arraigadas, assim como o grau de participação dos professores nesse projeto e a importância que isso tenha na vida concreta do professor. Nesse sentido, os PCNs podem ser apreendidos com maior ou menor ênfase por parte da escola, exercer diferentes influências dependendo de cada contexto escolar e das relações que são travadas no interior de cada escola. Portanto, não podemos afirmar, a priori, que os PCNs, irão alterar ou modificar representações e práticas dominantes, particularmente no campo da educação física, tendo como pressuposto que a educação é um campo de disputa hegemônica<sup>2</sup>:

*“A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo social da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.” (Frigoto, 1996:25)*

Uma questão importante a ser aprofundada neste estudo refere-se à relação entre a prática social e as representações, tema que é tratado é em Marx (1998), em sua obra sobre a Ideologia Alemã. Marx refere-se ao campo das idéias enquanto consciência e não podemos desconsiderá-lo na análise sobre esta temática. Para ele o modo de produção da vida material determina o modo de vida dos indivíduos, assim como é determinante do pensamento e da consciência:

*“Indivíduos determinados que, como produtores, atuam também de forma determinada, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas.” Portanto, “a produção das idéias, das representações, da consciência está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material entre os homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui como a emanção direta de seu comportamento material!” “(...) Os homens são produtores de suas representações, de suas idéias etc., mas os homens reais, ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde.” (Marx, 1984, apud Minayo:98)*

De acordo com Freitas, (1995) do ponto de vista da produção do conhecimento, uma representação é, para Marx, um ato cognitivo inicial, confuso e caótico:

<sup>2</sup> Hegemonia aqui é entendida no sentido de Gramsci (1988), como sendo o domínio ético, político e econômico da classe que está no poder. O conceito de hegemonia refere-se à relação entre classes e frações de classe, onde um grupo exerce liderança sobre o outro por meio de seu consentimento ativo. A hegemonia, na teoria gramsciana, é a capacidade de unificar por meio da ideologia um bloco social que não é homogêneo, mas marcado por profundas contradições de classe. (Mello, 1996)

Não há dúvida de que a situação das finanças públicas é crítica. No caso das prefeituras, as administrações municipais lidam com baixa capacidade de investimento, dimensionado basicamente para oferecer serviços de educação e saúde e realizar o pagamento dos servidores. Entretanto, a ação governamental no esporte não pode permanecer refém do discurso da falta de recursos. Há uma tendência em reduzir a dimensão do orçamento à simples alocação de recurso, perdendo-se de vista a dimensão de mudança da qualidade de vida que as ações de esporte podem provocar. Outras variáveis, como benefício social, público-alvo, urgência, critério de minimização de desigualdades sociais, enfim, as características do modelo de gestão do atual governo, *acabam não sendo colocadas em debate. Mas do que um plano de contas, o orçamento constitui um contrato entre governo, sociedade e Administração Pública sobre o que será feito em benefício das pessoas. Isso significa que, além da alocação de recursos, orçamento é alocação de soluções. Em primeira instância, portanto, o orçamento é fundamentalmente a definição de prioridades da ação, por isso deve, sem constrangimento, ser de conhecimentos de todos.*

Já existe um conjunto de serviços e programas sociais implementados pela SMES. É preciso priorizar a partir do que já vem sendo feito e considerar a ampliação das ações existentes ou a implementação de novas, como recomenda o *mapa de problemas/justificativas/recomendações*. Certamente isso exigirá detida avaliação de sua fonte de financiamento. O OP CIDADE permitirá avaliar a alocação dos recursos da SMES no conjunto de projetos e eventos hoje implementados por ela, considerando a dimensão do custo/benefício social de cada um.

À medida que o processo de participação provoca no Poder Executivo o desvelamento de suas informações e propósitos, assim como assumimento prévio e público de compromissos, ele oferece a oportunidade para que o Poder Legislativo exerça, com maior eficiência, a defesa dos interesses do esporte na cidade e o cumprimento das condições estabelecidas publicamente pela SMES.

O OP CIDADE mostra-nos, ainda, a necessidade de avanços na organização da SMES no sentido de superar as gestões burocráticas, fundadas em hierarquias rígidas e centralizadoras, para gestões em redes, buscando a *visão sistêmica da organização (coerência entre teoria e prática, discurso e ação)*; a aprendizagem em grupo; o estreitamento de parcerias intersetoriais; a formação de equipes interdisciplinares; a visão política afinada com a política social do atual governo; a informação e a definição de objetivos compartilhados; tomadas de decisões descentralizadas e coletivas; maior clareza nas definições das metas e maior agilidade na busca dos resultados; cooperação, criatividade; a avaliação do desempenho como instrumento de crescimento e *desenvolvimento profissional*; e a *consideração dos funcionários públicos como agentes de governo, líderes com funções de projetistas, guias e educadores*.

Em relação ao estreitamento de parcerias e cooperação, exige-se por princípio o espírito ético de um parceiro querer potencializar o outro, e não, como tenho observado na SMES atualmente, a *idéia de como tirar do outro aquilo que quer e não tem ou não pode oferecer*. Para Bramante, cooperação e parceria no campo do esporte e do lazer em nossos dias exige ainda vontade política e rompimento com as vaidades humanas para superar o eu e crescer no nós.<sup>10</sup>

Para a busca da progressiva melhoria da qualidade dos serviços prestados, a SMES deve conscientizar-se da importância da avaliação, considerando seu papel de informação e orientação para a melhoria do desempenho, levando em conta a *multiplicidade de variáveis a serem consideradas no processo de avaliação*, desde as que se relacionam aos aspectos metodológicos mais específicos, à definição de critérios, elaboração de instrumentos, tomadas de análise e interpretação de resultados. O que acontece, porém, é que, em vez de serem valorizadas em seus aspectos educativos, as avaliações das ações da SMES são transformadas em tarefas burocráticas, formais. Em consequência, no lugar de guia para reformulação das ações, as avaliações passam a ser mais um instrumento de gaveta, sem nenhuma função pedagógica. A cobrança aos funcionários é feita quanto ao papel escrito e não quanto ao processo de reflexão. Outra questão a ser considerada é que o planejamento e a avaliação devem ser feitos contínuos (processo e produto) e coletivamente (não individuais e não particularizadas), ou seja, com todos os envolvidos na ação (inclusive os usuários da ação), e também, da mesma forma, quando nas propostas de soluções.

<sup>10</sup> BRAMANTE, 1997.

da estrutura sobre a superestrutura apontada por Marx e Engels (1998). Ou seja, esta dinâmica pode explicar o campo de abrangência das representações sociais sobre diferentes objetos sem desconsiderar as determinações sócio-históricas e a luta de classes.

Nesta perspectiva de análise, Minayo (1995), faz uma síntese do pensamento de alguns autores marxistas sobre a questão das RS, apontando como denominador comum em suas análises a determinação da base material sobre a ideologia, (os pensamentos, as idéias e a consciência, portanto, das RS) e a condição de classe. Destacaremos aqui, particularmente, a questão das RS, em Gramsci (apud Minayo, 1995), a qual aparece enquanto senso comum:

*“Para o autor, o senso comum enquanto matéria prima ou como “representação social” tem um potencial transformador. Mesmo como pensamento fragmentário e contraditório, o senso comum deve ser recuperado criticamente, uma vez que ele corresponde espontaneamente às condições reais de vida da população.” (Minayo, 1995:100)*

Para esta autora a contribuição de Gramsci sobre as RS podem ser resumidas em três aspectos:

*“(a) primeiramente, chamamos a atenção para os aspectos de conformismo de que elas são reveladoras e para o caráter de abrangência desse conformismo de acordo com os diferentes grupos sociais. Isto é, retira a idéia de que o “senso comum” seja inerente à ignorância das massas, mostrando como cada grupo social tem seu próprio conformismo e ilusão; (b) em segundo lugar, alerta para os aspectos dinâmicos geradores de mudança que coexistem com o conservadorismo no senso comum. (c) em terceiro lugar, analisa a composição mais abrangente das diferentes concepções de mundo – das representações sociais - de qualquer grupo social e de determinada época histórica” (Minayo, 1995:101)*

Para esta autora, podemos, a partir de Gramsci compreender as RS como uma combinação específica de idéias que povoam o universo de determinada época e que contém elementos de tradição e mudança.

Para os objetivos deste estudo, é de fundamental necessidade, considerar o caráter de classe das RS e o papel da luta de classes existente na sociedade capitalista o qual, por sua vez, determina o campo ideológico, de valores e crenças exercendo influência sobre as concepções e atitudes produzidas pelo senso comum.

Não podemos também desconsiderar a contribuição dos estudos de Moscovici (1978) e Abric (1996), que chamam a atenção para a necessidade de estudarmos o campo de abrangência das RS, entretanto, o fazem a partir de uma abordagem mais psicológica- individualizante e idealista do que propriamente uma abordagem histórico-social. A dimensão das representações sociais e suas implicações se complexificam juntamente com o aprofundamento das contradições produzidas pela sociedade capitalista. Entretanto, em muitas explicações teóricas desenvolvidas atualmente (principalmente por ser este um tema em moda), têm apontado para as RS enquanto essência das relações sociais. Ou seja, enquanto elemento determinante nas relações entre prática social e consciência.

Acreditamos não ser este o melhor caminho a ser trilhado e para os objetivos deste estudo privilegiaremos as abordagens teóricas que consideram a influência da história, da luta de classes e da ideologia enquanto constitutivas do movimento existente no processo de produção de RS em nossa sociedade.

Para finalizar, é importante ressaltar que este resumo expressa o início da consolidação de um projeto de pesquisa em nível de mestrado em Educação Brasileira na FE da UFG. Para realizar as análises apontadas acima, pretendo investigar escolas que estejam implantando ou discutindo os PCNs, professores de educação física, coordenadores, diretores, assim como escolas que não estão realizando tais leituras, além de outros documentos produzidos pela escola, Secretarias de Educação e pelo próprio MEC.

Ainda, no que se refere ao *Programa da Qualidade e Participação na Administração Pública*, são considerados como fatores críticos para o sucesso de sua aplicação a vontade e o compromisso dos servidores públicos, inclusive daqueles que ocupam cargos no nível estratégico das organizações. Nesse sentido, o Programa propõe educar e treinar os servidores, buscando desenvolver a competência formal - que se refere à competência para produzir e aplicar métodos, técnicas e ferramentas - e a sua competência política - que se refere à competência para projetar e realizar organizações públicas que atendam às necessidades dos clientes.

Entretanto, nas questões do esporte e lazer, a participação popular é ainda muito acanhada porque parece-me claro que no conjunto das ações governamentais o fenômeno esportivo situa-se numa posição marginal diante de setores como o da saúde, o da educação e o da assistência social. A não ser por razões corporativas, pode-se ver reivindicado para o esporte o *status* de prioridade de ações governamentais. Aliás, em todas as pesquisas de opinião sobre as quais os problemas mais sérios e urgentes deveriam ser enfrentados pelo governo o esporte não aparece ranqueado. Como bem lembrou Manhães,<sup>15</sup> estabelecer políticas públicas é sempre eleger prioridades, tanto entre os diferentes setores passíveis de ação governamental quanto entre os diferentes enfoques ou ênfases no mesmo setor. No entanto, não eleger o esporte como prioridade não significa ignorá-lo ou desprezá-lo. Aliás, desde há muito tempo, mesmo em função de sua significação sociopolítica, o esporte é alvo de atenção e intervenção do Estado. Entretanto, *a localização de prioridades do Estado no âmbito do esporte é de alto rendimento, ou espetáculo e isso pode ser um indicador dos motivos ou dos serviços que o Estado espera do esporte. Um Estado que privilegia em grande medida o esporte de alto rendimento ou espetáculo, certamente não espera com isso dar o lugar de destaque ao esporte como fator de participação popular.*<sup>16</sup>

Segundo Bracht, no Brasil, nas relações entre esporte e Estado, ainda predominam as estruturas corporativas e elitistas, ou seja, a interação da organização esportiva com o Estado não é voluntária e muito menos popular. Essas corporações substituem, na verdade, os indivíduos, ou seja, o cidadão comum nas suas reivindicações dirigidas ao Estado. Assim, hoje existe uma dificuldade enorme do Poder Público em perceber outras organizações da sociedade civil, diferentes das corporativas, como parceiras em potencial nas políticas públicas de esporte. Ora, o esporte, no seu sentido mais amplo e enquanto atividade de lazer, possui outro significado, outros princípios norteadores e assume outras características.<sup>17</sup> Com isso queremos dizer que o esporte, enquanto atividade lúdica, deve ser a prioridade nas intervenções do Poder Público no setor. Nesse sentido, ele precisa ser entendido como elemento da cultura a ser inserido no plano das políticas participativas dos governos, integrado às outras políticas sociais, sem contudo subordinar-se a elas e ancorar-se nelas para receber atenção do Poder Público.

Por fim, percebo a necessidade de avanços ainda maiores nas questões administrativas e políticas que apontem para maior popularização das ações da SMES, combinadas com a criação de mecanismos legais que ampliem a participação popular, funcionando como agente politizador, normativo e fiscalizador. (Conselho Municipal de Esporte, conferências deliberativas permanentes, Serviço de Atividades Comunitárias no organograma da SMES, destaque reservado ao esporte no OP Cidade, dentre outros...).

Além disso, as minhas experiências apontam para a necessidade do comprometimento das políticas públicas de esporte e lazer com as transformações sociais voltadas à construção de uma sociedade mais justa, solidária e lúdica, através do fortalecimento de lideranças e ações interdisciplinares, valorizadas pela sua riqueza como trabalho plural que partilha e integra conhecimentos e experiências de diferentes profissionais, setores e projetos da municipalidade na co-gestão do serviço público com a população.

Ainda que com o OP CIDADE não seja suficiente para concluirmos a respeito da pertinência dos argumentos sobre a democratização do Estado ante as “pressões” da sociedade civil no contexto do esporte, os dados analisados sobre algumas experiências no Brasil desvelam que uma política participativa de esporte e lazer coloca o cidadão no centro e na razão direta das atividades, aumenta o grau de consciência da população, sobre seu papel na construção das políticas públicas numa concepção moderna de bem-estar –

<sup>15</sup> MANHÃES, 1986.

<sup>16</sup> Cf. BRACHT, 1997.

<sup>17</sup> BRACHT, 1997.

## Desenvolvimento

A história da legislação brasileira sobre Educação, é revestida de um eixo verticalizado, onde o sistema político dominante inseriu de cima para baixo, sua ideologia, buscando sempre a manutenção e o alargamento da divisão de classes, onde a classe burguesa pudesse garantir-se sobre a classe trabalhadora.

No ano de 1961, foi aprovada no mês de dezembro a LDB 4024/61, Lei esta que mostrava explicitamente o papel indutor do Estado nas questões da formação do cidadão. Depois de 35 anos, o País voltou a ver publicada uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional em 20/dezembro/1996, sob o n.º 9394/96.

A discussão em torno desta última durou anos, tendo seu início com a promulgação da Constituição de 88, onde os trabalhadores em Educação se organizaram através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: *"O Fórum aglutinou as principais entidades de educação da sociedade civil de todo o país e formulou uma proposta de LDB, que chegou a tramitar no Congresso Nacional, mas foi abruptamente desqualificada e substituída pelo Projeto do Senador Darcy Ribeiro, com apoio do governo federal"* (Souza e Vago, 1997: 123).

O embate feito pelo Fórum, que sofreu vários reveses na construção de uma proposta popular, como por exemplo na re/composição do Congresso Nacional (causado por eleições gerais) e de mudanças não só nas Comissões do Legislativo, especialmente na de Educação, mas também na mudança de relatores tanto na Câmara como no Senado, pode ser considerado como um dos maiores movimentos sociais desta década, especialmente porque os setores contrários à proposta do Fórum, eram por demais poderosos financeiramente e se utilizaram da indústria da inculcação ideológica, especialmente da mídia, para a "fabricação de idéias".

Aprovada a Lei, com alterações substanciais no "apagar das luzes", efetivadas no Senado da República, onde um "jogo" de cartas marcadas feito pelo Governo Federal, conduzido pelos segmentos mais conservadores da maquiavélica composição política que conduziu FHC<sup>1</sup> ao cargo de Presidente, inseriram na proposta do relator designado, o falecido Darcy Ribeiro, numa cartada que comprometeu ainda mais a proposta original, elaborada na Câmara dos Deputados. A própria posição de composição deste político e sociólogo, causou estranheza nos educadores, tendo em vista seu passado recente de professor e dirigente universitário. Desta Lei 9394/96, existem ainda, avanços em relação à anterior, questões em que o movimento popular conseguiu inserir e manter dentro do projeto e que foram aprovadas no plenário do Congresso. Existem questões que dão um arrocho na própria classe política, especialmente no executivo, como é o caso do artigo 87, parágrafo 3.º, inciso III, que diz: *"realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância"*; e principalmente o parágrafo 4.º, que determina *"Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço"*.

Esta legislação, dá origem ao projeto que ora apresentamos e fazemos as primeiras considerações, tendo em vista que o mesmo se encontra em andamento. Seria normal que Estados e Municípios corressem desde o 1.º momento, atrás de projetos e recursos que tivessem a direção de buscar a formação dos chamados "leigos". Neste Brasil continental e contraditório, onde as realidades são de diferenças gritantes, no centro, no norte e no nordeste, o número de professores que desempenham a profissão sem a devida formação inicial, é alarmante.

Em Goiás, especialmente, são cerca de 17.000 destes professores, prevendo-se uma queda a partir de algumas ações desencadeadas apenas ao final de 98, com o Governo do Estado desenvolvendo duas políticas neste sentido. Na primeira, efetuou um concurso público para o magistério de ensino fundamental e médio; na segunda, elaborou um projeto que visa numa 1.ª etapa, formar 2.000 professores vinculados ao ensino básico público dos sistemas estadual e municipais.

Elaborado o projeto (setembro a dezembro/98), a SEC<sup>2</sup> fez um convênio com a UNIANA<sup>3</sup> para que esta Universidade fosse a executora, fazendo um convênio com as demais IES<sup>4</sup> autárquicas e isoladas, vinculadas e jurisdicionadas ao Governo do Estado.

<sup>1</sup> Fernando Henrique Cardoso

<sup>2</sup> Secretaria Estadual da Educação e da Cultura

<sup>3</sup> Universidade de Anápolis, vinculada ao Governo do Estado

<sup>4</sup> Instituição de Ensino Superior

# POLÍTICA EDUCACIONAL, PRÁTICA PEDAGÓGICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*Aneleyce Teodoro Rodrigues*

Profa. de Didática e Prática de Ensino De Educação Física da FEF/UFG  
Mestranda em Educação Brasileira pela FE/UFG.

---

*RESUMO: O objetivo deste estudo é identificar e compreender a relação existente entre política educacional, prática pedagógica e representações sociais dos professores sobre o papel da educação física no interior da escola, ou seja, pretende-se investigar através da implementação dos parâmetros curriculares nacionais, particularmente no campo da educação física quais as influências que uma determinada política educacional exerce sobre as concepções e práticas presentes no interior da escola. o referencial teórico-metodológico deste estudo se encontra no campo das políticas educacionais, sociologia, prática pedagógica e educação física. O texto abaixo apresenta-se aqui como o início da consolidação de um projeto de pesquisa em nível de mestrado em Educação Brasileira na FE da UFG.*

---

## **GTT: EF/ Esporte e Políticas Públicas**

O objetivo deste estudo é identificar e compreender a relação existente entre política educacional, prática pedagógica e representações dos professores sobre o papel da educação física no interior da escola.

Se uma política educacional determinada é produzida e implementada pelo Estado, este o faz com a intenção de alterar a direção educacional que vinha se desenvolvendo até então. Portanto, o faz possivelmente, com a finalidade de modificar práticas e concepções dominantes e que por algum motivo não mais respondem à determinadas necessidades colocadas pela realidade social (ou por interesses hegemônicos ligados a projetos hegemônicos).<sup>1</sup>

Nesse sentido, percebe-se no Brasil, que nos últimos anos, estamos vivendo um processo dinâmico de produção de novas políticas educacionais por parte do MEC. Os parâmetros curriculares nacionais (PCNs), (dentre outras, como a própria LDB e as Diretrizes Curriculares) são frutos desta política e expressam novos rumos para a educação escolar brasileira.

As políticas educacionais expressam as políticas sociais de um Estado, as quais são estratégias políticas com a finalidade de desenvolver um determinado modelo social:

Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social. Em termos globais, integram estas políticas ligadas à saúde, educação, habitação e previdência social. (...) As características destas políticas resultam das condições gerais da sociedade, ou seja, suas características dependem das características do conflito social e da correlação de forças que nele intervém” (Bianchetti, 1996:88)

Os PCNs representam uma tentativa de alterar projetos político-pedagógicos existentes nas escolas em todas as áreas do currículo escolar. De acordo com o documento introdutório (PCN v.1 p.13): “Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sócio-cultural das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas”. Entretanto, com o tratamento específico dos PCNs dados aos conteúdos, metodologias, avaliação, objetivos, concepção de aprendizagem, desenvolvimento e grade curricular, mais parecem um grande plano de ensino.

O governo parece ter investido alto na elaboração do material (vide pela sua qualidade gráfica) e na sua divulgação. Mas não sabemos ainda quais as outras medidas do MEC para fazer com que os PCNs sejam realmente apreendidos pelos professores e pela escola. Por enquanto, a meu ver, parece que cada escola ou

---

<sup>1</sup> Para entendermos o porque da ênfase de um governo neoliberal na reforma da educação brasileira, ou seja, quais as reais finalidades do governo atual, a quais interesses essas políticas vem atender, ver as análises de Gentili, (1995) e Warje (1995).

- e) o custo/benefício era escancaradamente melhor que os cursos regulares;
- f) o projeto não visava perpetuação, duraria enquanto houvessem professores “efetivos” nas redes estadual e municipais, sem a formação superior.
- g) o projeto estava amarrado em eixos de compromisso público, os coordenadores tinham claro a necessidade de que o modelo primasse por este viés, por ser um projeto inovador e com certeza seria muito visado. Portanto a credibilidade seria fundamental para que não se estigmatizasse o curso e em consequência, os portadores de certificados advindos dele.

As aulas tiveram seu início em todas as sedes em 04/janeiro, a nova Secretária de Educação do Estado, convidada, foi à aula inaugural do curso de Educação Física, na ESEFFEGO em Goiânia e entre outras coisas, disse que *“bons projetos não podem ser rotulados como deste ou daquele governo”*, em resposta ao ser indagada sobre uma possível recusa da continuidade dos cursos. Dias depois, em entrevista ao vivo num programa jornalístico da TV local, em embate com a presidente do Sindicato dos Professores, a Secretária disse que sua prioridade de governo, seria com a formação profissional dos educadores do sistema estadual de ensino. Garantia-se assim por essas falas, a vontade política de que tínhamos medo que faltasse para com a continuidade do projeto, que apesar dos baixos custos, tinha enorme repercussão política e poderia dar um retorno na qualidade do ensino público em Goiás.

O Governo Estadual, agora representado pela oposição ao governo anterior, ao final de fevereiro, envia para a Assembléia Legislativa um Decreto/Lei que propõe uma reforma administrativa na estrutura estadual e dentro dela, a criação da UEG<sup>7</sup>, integrada pela transformação da UNIANA, agregando também as demais IES (15) isoladas, que tinham vínculo com o Governo Estadual. Outra alteração bastante significativa, era a do ensino superior se deslocar da SEC para a SECTEC<sup>8</sup>. Aprovado pela Assembléia Legislativa do Estado, estas mudanças alteraram o projeto, conforme abordaremos posteriormente.

O projeto para o curso de Educação Física, está respaldado em alguns **fundamentos**:

1. o curso atenderá aos padrões de um curso regular de licenciatura plena em Educação Física, nos termos das exigências legais vigentes quanto a currículo mínimo, tempo de integralização e carga horária mínima, modificando-se a forma de execução, com adaptação para o atendimento das peculiaridades da clientela;
2. o caráter emergencial expressa a necessidade e empenho do Estado em qualificar sua oferta de ensino, habilitando os professores leigos que atuam na rede, em cumprimento à determinação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96) e da Constituição Federal do Brasil;
3. a licenciatura parcelada que se pretende, busca compatibilizar uma vontade política com a necessária preocupação de não prejudicar as atividades pedagógicas do aluno/professor junto à sua unidade de ensino, ou seja, durante o período letivo, lhe será oportunizado estar presente no curso de graduação, sem que a comunidade escolar, especialmente os alunos, prescindam de sua presença e intervenções;
4. esta forma de execução de curso, favorece a relação direta entre professor/mediador e professor/aluno, incluindo a utilização de técnicas de ensino à distância para complementação e enriquecimento do processo ensino/aprendizagem, procurando assim, garantir possibilidades de uma efetiva participação discente;
5. o curso em questão deverá valorizar a prática profissional do professor/aluno, como ponto de partida e ponto de chegada, por tratar-se de empreitada que lhe será de muita valia, como também, de muitos sacrifícios.

Os **objetivos** foram assim alicerçados:

*Geral*: desenvolver através da ESEFFEGO um programa de habilitação na área da Educação Física, para professores sem formação de nível superior, que estejam vinculados e atuando na rede pública de ensino, dentro do Estado de Goiás.

<sup>7</sup> Universidade Estadual de Goiás

<sup>8</sup> Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia



*“Não é em si o conhecimento, mas o início do conhecimento que ganha corpo a partir de determinações abstratas que, analiticamente, permitem formular conceitos simples. Para Marx, a representação é apenas um primeiro passo no mundo conceitual. É pelo caminho das determinações abstratas e dos conceitos simples que o processo de abstração se desenvolve progressivamente (movimento do abstrato ao concreto-pensado). A essência da abstração consiste em tomar, provisoriamente, uma parte destacada do todo. Neste sentido, o momento da abstração parte da representação, como um todo sincrético, e chega à determinação abstrata, esta clara, apesar de simples.” (Freitas, 1995:75)*

Mas, não é uma tendência da sociedade capitalista, a valorização da parte em detrimento do todo; do abstrato em detrimento do concreto; dos conceitos simples e imediatos em detrimento dos complexos e mediatos; do sincrético em detrimento do sintético? Ou seja, a supremacia da representação em detrimento do conhecimento elaborado?

Do ponto de vista ideológico, as representações, as idéias e os pensamentos são conteúdos da consciência, os quais manifestam-se através da linguagem e estão comprometidos com as condições de classe. Em Marx, a representação aproxima-se da ideologia, no sentido de que, favorece a leitura invertida da realidade, portanto, assim como a ideologia, a representação encontra-se determinada historicamente pelas relações estabelecidas entre os homens. A relação entre indivíduo, consciência e modo de produção da vida material é aqui também fundamental:

*“O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social que determina a sua consciência. (...) É do mesmo modo que não podemos julgar um indivíduo pelo que ele pensa de si mesmo, não podemos tampouco julgar estas épocas de revolução pela sua consciência, mas, pelo contrário, é necessário explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.” (Marx, s/d:301-302)*

O que o indivíduo é, é a expressão do que ele produz e da forma como ele produz:

*“A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (Marx e Engels, 1998:11)<sup>3</sup>*

A força da influência do fetiche e da alienação na constituição do imaginário social no que se refere à interpretação do mundo e da sociedade deve ser considerado em um estudo que visa compreender a dinâmica das relações entre a implementação de uma política educacional, a prática pedagógica e as RS dos professores no interior da escola.

Neste estudo não podemos descartar as teorias de Moscovici (1978) e de Abric (1996), no que se refere à produção de uma teoria das RS. A contribuição de ambos está na consideração da necessidade de se compreender como se constituem as RS, a influência delas na prática social e o que elas realmente são, entretanto, ambos tendem para uma certa autonomização das RS em relação à seus determinantes sócio-históricos e parecem desconsiderar a contribuição do materialismo histórico-dialético. Este, apesar de afirmar radicalmente a determinação material sobre a consciência, poderia nos levar aqui a análises unilaterais e mecânicas, entretanto, não podemos deixar de observar o significado dos conceitos de fetichismo e alienação, os quais são frutos das relações desenvolvidas na sociedade capitalista e se constituem em elementos fundamentais na organização de uma lógica e de um modo de pensar que inverte a determinação

<sup>3</sup> Para se compreender como os PCNs estão sendo apreendidos pelos professores de educação física, ou seja, quais, as alterações que vem provocando nas práticas e RS já existentes sobre o trato com o conhecimento da educação física escolar é necessário identificar as contradições existentes em suas vidas materiais e o conflito existente na atualidade entre as forças produtivas e os interesses que determinam as políticas educacionais no Brasil.

*Etapa presencial:* as aulas acontecerão nos meses de férias e recessos escolares, ou seja, janeiro e julho, diariamente de 2.<sup>a</sup> à sábado e nos demais meses, quinzenalmente às 6.<sup>as</sup> feiras, sábados e domingos.

*Etapa não/presencial:* Nesta etapa, a metodologia deverá ser aplicada com certa flexibilidade, onde os professores/mediadores buscarão estratégias que cumpram as exigências delimitadas para um curso desta natureza, principalmente no que se refere aos 30% não/presencial, para que este percentual se caracterize como diferenciado e como facilitador do processo de ensino/aprendizagem e não como uma forma de encurtar a carga horária do curso. Neste sentido, algumas destas estratégias foram apontadas: elaboração de textos pelos professores/mediadores, para que os alunos possam trabalhar com os mesmos durante o período não/presencial; indicação de artigos e obras das bibliografias das disciplinas, para que os alunos possam trabalhar com resumos e resenhas críticas; elencar questões relevantes às disciplinas e à Educação Física em geral, para que os alunos possam efetuar pesquisas, relacionando-as com seu conhecimento prático, construindo novos saberes e relatando-os na consolidação da unidade teoria/prática; buscar uma inter/relação da dicotomia corpo/mente, tão presente na prática de ensino destes professores/alunos, utilizando-se para tanto de filmes de vídeo, onde os alunos buscariam leituras desta questão ou na mesma estratégia, propor temas para serem apurados por leituras nos filmes indicados. Estas estratégias deverão ser fortalecidas pela constante busca de uma relação pedagógica entre as disciplinas, que seja facilitadora do processo desenhado.

*Etapa Mista:* Nas disciplinas Estágio Supervisionado I (ensino fundamental), II(ensino médio), III (atividades comunitárias) e Monografia de Curso, o processo se dará de forma presencial e não presencial.

O controle acadêmico será feito pela Secretaria de Cursos da ESEFFEGO, sendo que o curso terá regime de créditos, matrículas de disciplinas oferecidas por módulos, com duração de 03 (três) anos, com carga horária total de 3.420 horas, sendo 2.160 intensivas (presenciais), 900 horas semi/extensivas (não/presenciais) e 360 horas mistas (Estágios supervisionados e monografia de curso). O corpo docente será composto por 20% no mínimo, de profissionais com pós/graduação strito-senso e 80% no máximo de profissionais com lato-senso, não sendo admitidos professores apenas com graduação.

Foi feita proposta de avaliação contínua, sendo experimentado um processo de recuperação dos alunos durante o período letivo, tendo em vista que o sistema de notas não prevê prova final. A proposta pedagógica para o desenvolvimento das diversas disciplinas, no que concerne aos conteúdos curriculares, é a mesma aplicada no curso regular da licenciatura plena em Educação Física da ESEFFEGO.

## Considerações Finais

Finalizando o 1.<sup>o</sup> período deste projeto de licenciatura emergencial, como coordenadores do curso, pudemos fazer até o momento uma avaliação muito positiva, respaldados não só na nossa vivência com o desenvolvimento do mesmo, mas também nas várias reuniões realizadas com os seis professores das disciplinas do referido período: Anatomia, Bio/química, Biologia, Ginástica I, Filosofia e Língua Portuguesa.

A ESEFFEGO, realizou uma revisão curricular no curso de Educação Física em 98, instalando a nova proposta pedagógica a partir de 1999, sendo que a licenciatura parcelada serviu de laboratório, pois quando o regular se iniciou (início de março), já havíamos trabalhado durante todo o mês de janeiro e feito mais um encontro em fevereiro. Foram inevitáveis algumas questões que surgiram como consequência da implantação deste curso na Escola:

*primeiro*, uma certa resistência dos alunos do curso regular de Educação Física, eliminada rapidamente pelos emergenciais (como são chamados), pois estes ao cruzarem com os regulares, às sextas feiras e sábados pela manhã, criam um clima que impedem qualquer marginalização, até porque demonstram uma auto/suficiência que não dá espaços para tal;

*segundo*, eles ganharam a simpatia e a confiança de professores e servidores, pois apesar de apresentarem maiores dificuldades sobre conhecimentos básicos das disciplinas, mostram uma força de vontade, um compromisso com o que fazem que suplanta as citadas dificuldades;

*terceiro*, uma comparação inevitável surgiu entre os alunos do curso regular e do emergencial, fazendo professores iniciarem uma discussão sobre o perfil de aluno que estamos recebendo para o curso regular, descomprometido, desinteressado, desmotivado e outras questões mais.

## Bibliografia

- ABRIC, Jean-Claude. *Exclusion Sociale, Insertion et Prevention*. Paris: Erès, 1996.
- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Rio de Janeiro: Pargos 1997.
- CBCE. *Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações modismos e interesses*. Ijuí, RS: SEDIGRAF, 1997..
- FREITAS, Luís Carlos de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 6ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Concepção Dialética da História*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- MARX, Karl. *O Capital*. Vol. 1, Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, - Coleção Clássicos -, 1998.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica*. In: GUARESCHI, P. *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MOSCOVICI, Serge, *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1978.
- Anegleyce Teodoro Rodrigues  
Rua T-36 c/T-13, apt. 301-A Setor Bueno, Goiânia, GO – CEP: 74230-010  
e-mail: ateodoro@fef.ufg.br

---

### LICENCIATURA PLENA PARCELADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - REGIME EMERGENCIAL EM SISTEMA PARCELADO - RELATO DE EXPERIÊNCIA EM DESENVOLVIMENTO NO ESTADO DE GOIÁS

**Paulo Roberto Veloso Ventura\***  
**Joaquim Resende Costa\***

---

**RESUMO:** *O relato de experiência que aqui apresentamos, nasce de um projeto inédito para licenciatura plena em Educação Física, com proposta de um regime emergencial e sistema parcelado. A partir da exigência da LDB-9394/96, que determina a Estados e Municípios que dêem formação superior a todos os seus professores até o final do ano de 2.006, Goiás, embora atrasado elabora uma proposta de dar esta formação a 2.000 de seus profissionais, num projeto que buscava adequar um curso sério, onde a clientela enquanto aluno frequentasse às aulas do curso, bem como não tivesse que deixar suas atividades docentes nas escolas públicas.*

*O projeto buscava atender professores vinculados a Colégios Estaduais e Municipais do interior do Estado, elaborando um calendário onde as aulas acontecessem nos meses de janeiro e julho, além de encontros nos finais de semana nos demais meses, quinzenalmente. No caso da Educação Física, que a princípio não estava contemplada no projeto, serão 3 anos de duração, reunindo 94 alunos de todas as regiões do Estado, que tiveram que passar pelas mesmas provas de vestibular que os alunos do curso regular, embora competindo com os candidatos especificamente inscritos para o emergencial. Tendo fechado já o 1.º dos 8 períodos previstos, trazemos neste trabalho detalhes sobre a construção deste projeto, bem como todas as dificuldades enfrentadas e que ainda enfrentamos para fazer um Governo Estadual entender que se trata de uma solução já estruturada para cumprir a legislação federal e que abarca lado a lado, qualidade e custo, ou seja, a relação custo / benefício está numa relação bastante satisfatória. Mostraremos também os 1.ºs resultados, ainda tímidos, mas que apontam para um encaminhamento satisfatório do que foi objetivado.*

---

\* Professores da ESEFFEGO - Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás e Coordenadores do Curso Emergencial de Educação Física.

C. B. C.E. (Org.). **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs**. Ijuí: Unijuí, 1997.

CORDEIRO, Darcy. **Ciência, pesquisa e trabalho científico**. Goiânia: UCG, 1997.

FREITAS, Luís C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. 2.ªed. Campinas: Papirus, 1995.

SOARES, Carmen L. e outros. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

G.T.T. 02 - Educação Física/Esporte e Políticas Públicas

Endereço: Rua 07 n.º 1043, Apto 602 - Edf. Castell - Setor Oeste - 74.110-090 Goiânia-Go

fone (062) 214.24.14 - fax (062) 822.35.06 Email - prveloso@zaz.com.br

---

## CELT A EXPERIÊNCIA DE UM GOVERNO SOCIAL

**Liana Romera**

Mestre em Educação Motora pela Unicamp – Professora da ESEFD

---

*O presente trabalho está relacionado às políticas públicas setoriais de esporte e lazer, refere-se ao relato de experiência vivenciado em uma Coordenadoria municipal de esportes e lazer, através de uma administração social popular na cidade de Catanduva, interior de São Paulo.*

*Ressalta a importância do orçamento participativo na administração pública, através do qual podemos detectar demandas no setor do lazer e, a partir daí, implantar políticas setoriais de lazer de acordo com uma demanda populacional e não de forma assistencialista e paternalista como geralmente presenciamos. O esforço para o atendimento das demandas, a reciclagem de profissionais do esporte e lazer, a otimização de espaços adaptados à utilização e implantação de projetos de esporte e lazer, a superação do estado conformista para níveis críticos e criativos na vivência do lazer são aqui discutidos através da apresentação de projetos elaborados e implantados pela Coordenadoria de Esportes, Lazer e Turismo.*

---

O presente estudo pretende relatar a experiência da CELT, Coordenadoria de Esportes, Lazer e Turismo, na cidade de Catanduva (interior do estado de São Paulo), em sua primeira administração praticada pelo Partido dos Trabalhadores e sua gestão popular.

Ao assumir o governo municipal, em janeiro de 1997, deparamos com uma política assistencialista e paternalista acompanhada de um descomprometimento com uma política séria de esporte e lazer, uma vez que a questão administrativa era tratada de forma populista, alienante e com fins eleitoreiros.

Dessa forma, o que se constatou no referido departamento foi a chamada política do pão e circo onde o trato com uma política de lazer responsável e voltada para a formação crítica e criativa dos cidadãos não pode ser verificada. Detectamos a presença de muitos eventos que tinham por objetivo o evento em si e nenhum projeto contínuo em andamento.

Romper com esse paradigma representou tarefa árdua e necessária para a implantação de uma política de lazer comprometida com a formação de cidadãos autônomos, críticos e criativos, necessários para a gestão de uma nova sociedade.

Entendemos que uma administração é feita de projetos com objetivos claros, continuidade e que atendam aos anseios e necessidades de sua comunidade.

Nesse sentido estaremos relatando alguns projetos implantados pela CELT, ao longo de seus dois anos e meio de administração popular, os quais representam um esforço do poder público em sintonizar-se com as necessidades e aspirações de sua comunidade, uma vez que a implantação dos mesmos acompanhou as demandas do orçamento participativo.

O projeto com a UNIANA e as demais IES estaduais, tinham baixo custo, tendo em vista que o número de sedes para o projeto, aproveitando a estrutura já existente, oferecendo inclusive recursos para a melhoria desta estrutura, como uma das contra/partidas governamentais. Com 16 (dezesseis) sedes, também o deslocamento dos alunos/professores seria facilitado, encurtando distâncias.

A princípio, a Educação Física havia ficado de fora da proposta, tendo em vista que a UNIANA, como coordenadora pedagógica do projeto, não tendo o curso, não se achou competente para oferecê-lo. Ao tomarmos conhecimento da não inclusão da disciplina, autorizados pela direção da ESEFFEGO, fomos ao setor da SEC responsável pelo projeto e *pleiteamos o espaço para a Educação Física*, tendo em vista seu reconhecimento pela LDB 9394/96, como disciplina integrada à proposta pedagógica da escola, como prevê o artigo 26, parágrafo 3.º e, se seus professores ficassem desoportunizados da formação, a disciplina teria uma marginalização ainda maior da já está estigmatizada, o que comprometeria a inter/relação entre ela e as demais disciplinas curriculares da Educação Básica nas escolas do Estado.

Não foi muito difícil convencer os coordenadores do projeto, que nos deram uma semana para elaborar um projeto que, teria que seguiria em separado, tendo em vista que o “projeto” como chamaram o documento, que englobava todas as demais disciplinas estava pronto e protocolado no Conselho Estadual de Educação.

*Cumprimos com as exigências de prazo e de não fugirmos do eixo central que norteava o projeto*, mas, no entanto, houve questões que tiveram de ser diferenciadas, tendo em vista as peculiaridades da disciplina, a carga horária de nosso currículo em maior número de horas e disciplinas que os demais cursos e o fato de que, sendo a única IES a oferecer Educação Física, teríamos uma clientela vinda de todas as regiões do Estado.

Foram realizadas as provas de vestibular, nos mesmos dias que as provas para o curso regular e a mesma prova. O problema, foi que o tempo para comunicar aos professores do Estado e principalmente para que eles se preparassem adequadamente para as provas, foram escassas a ponto de se ter menos de 400 candidatos de um universo que se calcula na casa de 2.000 professores sem formação superior em Educação Física no Estado e o pior, menos de 80 candidatos conseguiram as notas mínimas para aprovação. Chegamos a 94 alunos matriculados, atendendo o que ampara a legislação, onde havendo vagas do vestibular, estas poderão ser pleiteadas por portadores de diplomas de outros cursos superiores. Assim mesmo, não preenchemos as 100 vagas.

Antes do início do curso, previsto para 04 de janeiro, foi feita uma reunião geral entre coordenadores do projeto e coordenadores dos vários cursos nas diversas sedes das IES estaduais e da UNIANA, tendo em vista que haveria troca de Governo no início de janeiro, ou seja, o Governo proponente do projeto havia perdido as eleições e poder-se-ia ter problemas na sua execução.

Analizadas as questões, chegamos ao consenso de iniciarmos as aulas, por vários motivos considerados bastante positivos, estando contra, apenas a possibilidade de não haver vontade política do Governo recém/eleito. A favor elencamos:

- a) o projeto atendia uma necessidade urgente do Governo Estadual, de cumprir a legislação federal (artigo 87 e parágrafos 3 e 4 da LDB 9394/96);
- b) o projeto fora elaborado por professores vinculados às IES estaduais e à UNIANA, que continuariam com esta função no novo Governo;
- c) politicamente, era do conhecimento público que os professores do sistema estadual de ensino não estavam satisfeitos com o Governo que deixava o poder e, portanto, apoiavam uma mudança, ou seja, votaram com o candidato vencedor;
- d) os recursos que davam suporte financeiro ao projeto já estavam alocados e empenhados, sendo provenientes do FUNDEF<sup>5</sup> (R\$ 4.700.000,00) com contra/proposta da QE<sup>6</sup> (R\$ 1.000.000,00);

<sup>5</sup> Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

<sup>6</sup> Quota Estadual

## **Escola de Esportes**

Esse projeto objetiva a formação de base nas mais diversas modalidades esportivas nas quais oferece escolinhas de iniciação esportiva nas seguintes modalidades:- futebol de campo, futsal, basquete, natação, volei, handbol, atletismo e com uma novidade, o tênis de quadra, esporte elitizado que passa a ser oferecido às crianças nos mesmos moldes, regras e utilização de material, porém sua realização se dá em uma quadra poliesportiva, adaptando essa modalidade praticada pela elite, popularizando-o . Todas as modalidades esportivas acima elencadas são oferecidas às crianças de 7 a 12 anos nos períodos da manhã e tarde por professores da CELT.

A escola de esportes acontece nos equipamentos específicos para cada modalidade, como piscinas, campos de futebol e quadras esportivas tanto da CELT como de escolas estaduais, Centro Social Urbano e CIEM (creches e escolas municipais pertencentes à Secretaria Municipal de Educação).

## **Escolas de Capoeira**

A capoeira é um esporte bastante difundido na cidade, na época de inscrição das escolas de esportes (início do ano) a procura pela capoeira chega a superar o futebol, somente perdendo para a natação.

A Celt conta, atualmente, com seis escolas de capoeira das quais quatro encontram-se em espaços emprestados por outros segmentos sociais para sua realização. Por não exigir local específico, como outras modalidades esportivas, torna-se mais fácil sua adaptação a outros locais, o que de certa forma libera a utilização das quadras poliesportivas para a utilização de outras modalidades.

A capoeira para a CELT representa uma das mais dinâmicas modalidades esportivas, não só pelo número de crianças, jovens e adultos que dela participam como também pelo número de campeonatos, batizados, encontros e projetos que a mesma realiza.

## **Hidro-Ginástica na Comunidade**

Esse projeto é o maior marco de uma conquista do público feminino na gestão popular em que atuamos, pois representa o primeiro movimento organizado da comunidade no sentido de reivindicar um projeto de lazer há muito por elas desejado. Algumas mulheres de um bairro da cidade, no qual existe um praça de esportes compreendida por um ginásio poliesportivo coberto, se organizaram e reivindicaram junto à CELT aulas de ginástica para elas e no período que atendessem às suas necessidades, uma vez que sua grande maioria era composta de mulheres que cumpriam dupla jornada de trabalho. Atendendo a demanda a CELT deslocou para o local uma professora de ginástica ( que necessitou de um período para especializar-se na área de ginástica, uma vez que até então o departamento não contava com professora especializada nessa área) e adquiriu material essencial como aparelhagem de som, colchonetes, dentre outros.

Paralela à solicitação de aulas de ginástica pelas mulheres do bairro do Gavioli, surgiu a demanda por aulas de hidroginástica no Conjunto Esportivo São Francisco de Assis. O mesmo procedimento foi tomado pela CELT, no sentido de preparar uma professora para a nova necessidade que se apresentava, assim como a aquisição de material específico para as aulas de hidro-ginástica.

Esse projeto é de grande importância para a CELT, uma vez que atende uma parcela da população que pouca atenção costuma receber do poder público no que se refere aos interesses no lazer, pois trata-se de um público exclusivamente feminino, e sabemos que a maioria dos projetos de lazer apresentados pelo poder público vão ao encontro dos anseios dos jovens, crianças ou dos homens, dificilmente as atenções do lazer voltam-se para a mulher, e principalmente para a mulher que trabalha fora de casa, Marcellino(1996) discute a questão quando aborda o lazer como substantivo masculino.

Um terceiro bairro manifestou a vontade de ter aulas de ginástica e hidro. Por tratar-se de um local onde não havia um equipamento de lazer municipal foi firmada uma parceria com um segmento estadual CSU, Centro Social Urbano, no qual acontece também algumas modalidades da Escola de Esportes.

*Específicos:*

- ⇒ buscar uma maximização da qualidade da Educação Pública ofertada pelo Sistema Estadual de Ensino;
- ⇒ favorecer o desenvolvimento de ações alternativas no processo ensino/aprendizagem, para consolidar uma participação efetiva dos professores da rede pública de ensino, com desempenho de práticas/pedagógicas presenciais e não presenciais, previstas neste projeto;
- ⇒ propiciar aos professores/alunos, uma habilitação de nível superior;
- ⇒ proporcionar conhecimentos no campo da Educação Física para atuação nos setores de planejamento, implantação, implementação, desenvolvimento e avaliação de políticas, programas e pesquisas que envolvam o Ser Humano e sua Cultura Corporal;
- ⇒ possibilitar destacada capacidade de análise e síntese, com visão ampla e postura crítica sobre a realidade;
- ⇒ proporcionar o domínio de instrumentos, métodos e técnicas que permitam o desenvolvimento profissional na área da Educação Física, nas situações gerais e concretas, no uso adequado dos conteúdos, materiais, equipamentos, espaços e lugares, auxiliando para que homens e mulheres obtenham competência necessária para o viver cooperativo, nas situações de maior complexidade;
- ⇒ propiciar capacidade de identificar, respeitar e valorizar as diferenças individuais (diversidade cultural) no processo de aprendizagem, estabelecendo um ambiente crítico e reflexivo, dentro de uma proposta criativa, emancipadora e educativa.

A **metodologia** proposta tem como base:

*Instrumentalização legal:* o projeto será viabilizado mediante:

- ⇒ celebração de convênio entre a SEC, a FUEG<sup>9</sup> e a ESEFFEGO, visando a *cooperação técnico/peagógica/financeira*, com integração de esforços e recursos necessários, onde a SEC repassará à ESEFFEGO através da FUEG, *recursos materiais e financeiros necessários e acompanhará com ambas o desenvolvimento das ações para atendimento da demanda levantada, enquanto a ESEFFEGO coordenará a realização dos cursos a serem realizados em sua sede, responsabilizando-se pela qualidade pedagógica dos mesmos e pela emissão de diplomas para os participantes;*
- ⇒ A SEC, contratará os serviços a FUEG, para que esta faça a *gestão financeira do projeto em questão;*
- ⇒ A ESEFFEGO elaborará o presente projeto para que a SEC, após analisá-lo, faça seu encaminhamento ao Conselho Estadual de Educação, para sua devida e necessária autorização.

*Gestão do Projeto:* O projeto contará com a *participação dos seguintes grupos de trabalho,*

*Grupo Gestor:* composto pela titular da SEC e por ela presidido, pela Direção da ESEFFEGO e pelo Diretor/Presidente da FUEG;

*Grupo Técnico de Acompanhamento e Assessoria:* convalidado pela Presidente do Grupo Gestor, será composto por 01 técnico do quadro da SEC, por um Professor da ESEFFEGO e por uma pessoa designada pela FUEG, dos quadros da UEG;

*Grupo de Acompanhamento Pedagógico:* formado por um coordenador e um auxiliar de coordenação, ambos professores da ESEFFEGO, indicados pela sua direção, dentre os mais qualificados e com reconhecida experiência na formação profissional, que acompanharão os trabalhos de planejamento, implantação, implementação, coordenação e avaliação constitutivos do curso;

*Grupo Executivo:* composto por professores interessados em participar do projeto, devidamente inscritos e comprometidos com a ESEFFEGO e com o referido projeto, designados para ministrarem as disciplinas, dando-se preferência àqueles com maior qualificação nas áreas necessárias e aos que compõe o quadro docente da Instituição.

<sup>9</sup> Fundação Universidade Estadual de Goiás

# REFORMAS NA EDUCAÇÃO NACIONAL UMA LEITURA EM BUSCA DE ESPAÇOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

**Carlos Augusto Callegaro**

Professor efetivo da Rede Estadual de ensino em Florianópolis, SC.  
Especialista em Educação Física Escolar pela UFSC.

---

*RESUMO: Este estudo procura apresentar as reformas que estão acontecendo na educação nacional, com a preocupação de entendê-las no atual contexto político, onde existe a possibilidade das mesmas virem para consolidar o estado neoliberal que estas políticas têm intenção de implantar. Dessa forma, procuramos mostrar quais espaços estão disponíveis para a Educação Física nesta reorientação legal que está apresentando-se para a educação e quais as possibilidades de ação do professor de Educação Física, diante da objetiva realidade de trabalho que encontra-se, para que ocupe estes espaços, fazendo de sua prática cada vez mais qualificada e com uma posição firmada em oposição às políticas neoliberais que estão se delineando em nossa sociedade. A análise da nova reorientação legal mostra a existência de espaços para que a Educação Física mantenha-se presente na escola, dentre eles: a sua inserção à Educação Infantil e por ser reconhecida como área de conhecimento integrante da proposta pedagógica da escola. Aponta, também, a possibilidade de sua presença ser ainda maior, com o professor de Educação Física mobilizando-se, competente e compromissadamente, para criar cada vez mais condições de superação da realidade adversa de trabalho que encontra-se submetido e fazendo valer aquilo que é preceituado na lei à seu favor.*

---

## 1. Introdução

O que pretendemos como objetivo central deste trabalho é mostrar como o professor de Educação Física se relaciona com a escola, com a nova legislação que se apresenta e quais as possibilidades, a partir da lei, para melhorar a sua qualidade nesta relação, mantendo-se ativo, vivo, como até agora se mostrou, na busca de uma Educação Física de melhor qualidade? Sendo esta qualidade, baseada em princípios que busquem a construção de uma sociedade mais justa, cooperativa, solidária, esclarecida, em que as diferenças de classe sejam diminuídas, apontando “para a valorização financeira e social do magistério, para a distribuição prioritária de recursos para a educação dos grupos excluídos e marginalizados, para a adoção de políticas econômicas e sociais que ataquem na raiz as causas dos desempenhos educacionais inferiores deste grupos” (SILVA, 1996, p.132). Este objetivo implicaria em rever alguns elementos da própria legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), procurando detectar os espaços que a lei apresenta, que é o espaço do professor, para agir além do seu momento da aula, mostrando-se cada vez mais presente, constante, freqüente e melhorado em seu agir profissional; procurar entender como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) poderão também contribuir com o professor na ocupação destes espaços; observar a realidade objetiva do professor na escola, na aula de Educação Física, buscando o entendimento de sua situação profissional, suas condições de trabalho para defrontar-se com esta nova legislação. É fundamental, no entanto, que todo este estudo implique, também, na verificação do projeto político da sociedade hoje, para termos claro um posicionamento de oposição à estas políticas neoliberais que podem vir trazer um rumo diferenciado daquele que buscamos para a Educação e para a Educação Física.

O método utilizado para a realização deste trabalho caracteriza-se como um estudo bibliográfico e análise documental. Analisamos a nova legislação para a educação, dialogamos com textos de autores que se referiam à esta legislação, também ao projeto político para a sociedade e sobre a realidade de trabalho do professor de Educação Física nas escolas públicas.

## 2. Algumas considerações sobre as políticas neoliberais

Estas reorientações normativas estão contextualizadas num novo cenário que delinea-se, onde o estado está passando por reformulações que o direcionam à entregar ao mercado o gerenciamento de toda sociedade. Toda esta legislação que foi e está sendo elaborada, são frutos de uma grande reforma de estado,



Foi realizada uma discussão entre os professores do 1.º período, onde se analisou a questão, fazendo uma relação entre os dois grupos de alunos, chegando-se a algumas conclusões importantes, que vão desde a necessidade dos professores melhorarem a organização do trabalho pedagógico tanto individual como coletivo, no sentido de instalar uma relação entre as disciplinas deste período, com ações planejadas no coletivo, até o direcionamento do vestibular da Escola, buscando trazer alunos oriundos de escolas públicas, entendendo que estes alunos são os que têm se destacado no ensino regular.

Sobre o desenvolvimento do 1.º período do Curso Emergencial, encerramos as aulas no último dia 12 deste mês de junho, não tendo possível fazermos a avaliação deste primeiro módulo, o que ocorrerá logo no primeiro dia do segundo, previsto para 05 de julho próximo. Também já temos elaborado um processo de avaliação docente e do curso (no caso, do 1.º período), que será aplicado nesta data, o qual ainda passará por uma última discussão com os demais cursos, com alguns pontos divergentes, que entendemos possam ser fruto de especificações, mas que carecem de maior clareza.

Voltamos então a abordar a seqüência que interrompemos anteriormente, sobre as conseqüências da reforma administrativa promovida pelo Governo Estadual, onde o Ensino Superior mudou de endereço, saindo da SEC para a SECTEC, o que nos parece, criou uma ruptura na vontade política da Secretária da Educação. Foram várias as nuanças que coloram em risco a continuidade do curso:

*primeiro*, foi a alteração dos coordenadores do projeto, o chamado Grupo de Acompanhamento e Assessoria, feito pela Reitoria da UEG, o que resultou um retrocesso, pois além de não se completar o Grupo, deixando apenas uma pessoa no projeto, que não conseguia se inteirar do mesmo, criando dificuldades para o seu prosseguimento, tendo em vista que a Secretaria da Educação se omitia no desenvolvimento, não assumia, não indicava seus representantes e quando o fazia, os mesmos não assumiam de fato ou como o projeto exigia.

A situação se diferenciava, pois a SEC era originalmente a financiadora do projeto, a UEG lhe tomava o gerenciamento do mesmo, e a primeira não vinha para explicitar sua posição. A Secretária se esquivava de forma hábil, mas comprometedora dos embates onde se pretendiam definições e quando não conseguia se livrar de emitir opinião, as fazia da forma mais desencontrada. Passaram-se os meses, a SEC não liberava os recursos, os professores, servidores e coordenadores não recebiam seus salários, os alunos suas bolsas e acabou-se por suspender temporariamente o curso durante o mês de abril, sendo que na ESEFFEGO, tomamos uma decisão de terminar o 1.º período em respeito aos professores/alunos, independente de recebimentos, no que fomos seguidos pelas demais IES posteriormente.

Neste momento, todos os professores, servidores e coordenadores, reunidos em Goiânia, tomaram a decisão de suspender o curso após o final dos primeiros módulos, até que a questão financeira se regularize, tendo em vista que a Secretária da Educação reformulou a contra/partida de recursos da QE, desviando os mesmos para outras ações da SEC e começa a fazer pronunciamentos que colocam em risco a continuidade do projeto.

O que percebemos, é que existe atualmente uma briga branca entre a SEC e a SECTEC, pois o Governo Estadual é de coalização partidária, uma colcha de retalhos onde as diferenças ideológicas e a briga por espaços políticos é abafada. Diante do quadro absolutamente caótico, os segmentos envolvidos no projeto, incluindo-se os professores/alunos, elaboraram um documento que retrata a leitura que fazem da situação e que foi enviado às autoridades envolvidas e marcaram um ato público para o dia 22 de junho no Palácio do Governo, quando pretendem se avistar com o Governador do Estado para entregar-lhe este documento, com a assinatura dos mais de 2.000 envolvidos no processo, mostrando que sua assessoria desmente seu discurso de campanha, onde mais uma vez Educação não é coisa séria, sustenta apenas discursos construídos sobre abstrações demagógicas e fúteis encontradas com facilidade no mercado politiqueiro.

## Bibliografia

ALVES, João R. *Moreira. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Rio de Janeiro: IPES, 1997.

APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

A LDB, em seu art.26 , parágrafo 3º, faculta a Educação Física aos cursos noturnos. Além disso, no Parecer nº. 05/97, o Conselho Nacional de Educação determina que a escola poderá decidir oferecer ou não a Educação Física e o aluno poderá optar por frequentar as aulas ou não, diante disto a evidência da exclusão acaba confirmando-se.

A lei mostra-se contraditória, e isto é mais um espaço à ser utilizado para a luta pela nossa Educação Física, em todos os níveis de ensino, quando a assegura para todo o Ensino Básico, e aí encontram-se presentes a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, mas ao mesmo tempo a tornam facultativa aos cursos noturnos, discriminando a Educação Física em relação às outras áreas de conhecimento e discriminando os alunos dos cursos noturnos ao tirar-lhes o direito de receberem os conhecimentos que esta disciplina poderia lhes proporcionar. Por que somente a Educação Física recebe este tratamento? Percebe-se que existe uma desvalorização desta área de conhecimento em relação às outras áreas, já que somente a Educação Física é tratada de forma diferenciada. Uma desvalorização que foi construída historicamente (entre outras coisas pela nossa cultura que sempre considerou o trabalho intelectual superior ao corporal) juntamente com sua crise de identidade, que fez com que a Educação Física sempre fosse considerada uma disciplina menos importante. Este tratamento dado à Educação Física e aos estudantes que deixam de receber seus conhecimentos, fere, inclusive, nossa lei maior, a Constituição Brasileira, em seus art. 3º, parágrafo IV, quando refere-se que um dos objetivos da nação é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. E também no caput do art. 5º onde diz que “todos são iguais perante a lei” e é garantido à todos o direito à vida, à liberdade, à igualdade. No art. 206, também aparece em seu primeiro parágrafo e o mesmo repete-se na LDB em seu art. 3º, que “todos tem igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Ao mesmo tempo que a lei assegura à todos esta igualdade de acesso à escola, que a nosso ver não quer dizer somente acesso no espaço da escola, ao tempo dedicado à vida escolar, mas ao conhecimento produzido por ela, é facultado nos cursos noturnos o acesso à um determinado tipo de conhecimento, que é aquele trazido pela Educação Física. Aquelas pessoas que estudam à noite seriam menos cidadãos que os outros? O que, independente de contrariar ou não a lei, é um absurdo considerar, ou então a Educação Física não é uma área de conhecimento como a lei afirma em seu art. 26, o que seria uma nova contradição já que a própria lei diz o contrário e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental também reforçam sua condição enquanto área de conhecimento.

Dentre todos os espaços de atuação, que revelam-se ao professor nesta lei, para que ele possa consolidar cada vez mais a Educação Física na escola, o que nos parece de maior relevância é o que aparece no art. 12 inciso I da LDB, que refere-se à incumbência dos estabelecimentos de ensino em elaborar a proposta pedagógica da escola e também, no art. 13 inciso I, quando esta mesma incumbência é estendida aos professores. A relevância destes artigos da lei a que nos referimos, é que não adianta existir um respaldo legal para a Educação Física conquistar seu espaço, se a maior parte desta segurança adquirida na lei deverá estar sustentada na argumentação dos professores da importância de sua permanência em todos os níveis de escolaridade. Esta fundamentação acontecerá justamente neste espaço, na elaboração do planejamento de ensino das escolas.

A Educação Física é uma área de conhecimento da Educação Básica e, por sua vez, por ser uma área de conhecimento como qualquer outra do currículo da escola (ao menos na lei), deverá, através do professor de Educação Física, fazer-se presente na organização da proposta político pedagógica da escola. Deve-se entender, segundo BRITO (1997, p.119) “que definir o que é a proposta pedagógica da escola é uma tarefa da ação educativa, não é tarefa legal” estando o “espaço aberto para se construir uma identidade própria a cada unidade escolar” e isto deverá ser feito com a contribuição da Educação Física, com o professor, no exercício do ato de educar. Todos os outros momentos em que a lei mostra possibilidades para a ocupação de seus espaços, estarão condicionados a este momento, onde iremos responder a perguntas como: que Educação Física temos? Que Educação Física queremos? Qual sua importância para a escola? De que forma ela contribuirá para a formação das pessoas? Ao mesmo tempo em que devemos nos preocupar com que aluno queremos formar, que tipo de cidadão é este, que tipo de escola queremos e que sociedade almejamos?

O engajamento popular no orçamento participativo representa, por si só, a quebra de paradigmas, uma vez que, até então, a população não tinha o hábito de participar e opinar acerca de suas necessidades prioritárias de seu bairro e de sua cidade, tal atitude não era exercitada pelo poder público. Assim sendo, somente o engajamento no orçamento participativo como exercício de cidadania vem representando um grande avanço na questão da participação popular nas decisões do governo, embora represente ainda um ensaio por parte da população que gradativamente vem se acostumando a participar das decisões da administração pública.

A CELT conta com um quadro de 70 funcionários, dentre os quais apenas 13 são professores de Educação Física, dos quais alguns são funcionários cedidos temporariamente pela Secretaria Municipal de Educação. Para resolver o problema da escassez de professores, o Governo Municipal firmou convênio com a ESEFD (Escola Superior de Educação Física e Desportos de Catanduva) através do qual alunos da referida entidade são selecionados para atuar junto aos projetos da CELT na forma de estagiários. Esse convênio apresentou-se extremamente oportuno, uma vez que, através do mesmo a CELT passou a contar com 20 estagiários que colaboram na aplicação de seus projetos de esportes e lazer.

### **Reciclagem dos Professores**

No sentido de conseguir oferecer um referencial de esporte e lazer que não se restrinja à prática alienante e consumista, uma das preocupações da CELT está relacionada à constante reciclagem de seu quadro de funcionários, observando, assim, a sua participação em cursos e congressos na área da Educação Física, Esporte, Lazer e Recreação.

Esse esforço refere-se à tentativa de formar profissionais que trabalhem as questões do esporte e lazer de forma participativa e não seletiva ou de exclusão, e que leve seus praticantes, além do descanso e divertimento, ao desenvolvimento pessoal através da prática esportiva por ele escolhida. Segundo Marcellino (1996), estaremos, desse modo, transportando os participantes dos projetos, crianças, adolescentes ou adultos, do nível do conformismo para os níveis críticos e criativos.

Nesse sentido, devemos salientar que algumas áreas de atuação se interessam mais que outras na participação da reciclagem, por exemplo, a área da ginástica, hidro e recreação se interessam mais que a área de futebol pelos cursos de reciclagem e discussões acerca da pedagogia do esporte.

### **Utilização e adaptação de espaços**

A cidade de Catanduva conta atualmente com cerca de cem mil habitantes. A proporção de equipamentos específicos de lazer para essa população é relativamente baixa, fazendo-se necessária a utilização de espaços não específicos de lazer, adaptando-os às necessidades e demandas de cada localidade.

Dessa forma, alguns projetos da CELT acontecem em locais que não são de sua zeladoria e, sim, espaços cedidos ou emprestados por outras secretarias do governo municipal, espaços relativos ao governo estadual (caso do Centro Social Urbano) e das escolas da rede oficial de ensino.

Lançar mão da utilização de outros espaços específicos ou não de lazer representa para a CELT oportunidade de ampliar a oferta de seus serviços, uma vez que otimiza sua utilização no momento em que os ocupa para atender às demandas da comunidade local.

### **Os Projetos da CELT**

Por se tratar de um departamento de esportes e lazer, a grande maioria de suas ações encontram-se diretamente vinculadas aos interesses físicos do lazer segundo classificação apresentada por Dumazedier (1980). Embora tenhamos a compreensão de que raramente ocorre a contemplação de um único interesse no lazer, pois os interesses sociais e artísticos permeiam quase todos os interesses do lazer classificados pelo citado autor, podemos afirmar que a grande maioria dos projetos da celt atendem aos interesses físicos do lazer.

Proposta Crítico-Superadora, da Proposta Crítico Emancipatória e da elaborada para a rede municipal de Florianópolis numa parceria da Secretaria Municipal com o NEPEF/UFSC. Entretanto, apesar de serem referência de estudo, tanto por ser o que há de mais recente na área de Educação Física, mas também, e principalmente, pela sua qualificação teórica e prática, encontram-se restritas à academia e aos poucos que lhe tem acesso, não existindo, ainda, enquanto uma realidade disseminada nas escolas e compartilhadas por um grande número de professores a ponto de serem utilizadas em sua prática profissional, na formação dos alunos. Tampouco podem ser utilizadas como apoio para sustentar argumentações dos professores na fundamentação da importância da presença da Educação Física na escola, tanto na educação infantil, como nos cursos noturnos e no ensino superior já que ainda encontram-se distantes da escola, a não ser em poucos casos isolados de alguns professores, algumas escolas ou em algumas administrações públicas que possuem um posicionamento político oposto ao hegemônico nacional.

Propostas como estas ainda não são realidades de estudo no meio escolar e nem ao menos as vemos contempladas nos PCNs, o que já seria o início de uma divulgação para atingir mais amplamente o universo escolar. Diante disso, é importante assegurar o seu espaço ao menos no meio acadêmico, na formação inicial dos professores e em cursos de pós-graduação, para que o tempo e o trabalho de todos nós professores, permitam que estas idéias espalhem-se por todo o ensino. Enquanto estas propostas ainda estão distantes de serem utilizadas pelos professores da rede escolar, para fundamentarem que a Educação Física é uma área de conhecimento, que possui competências para auxiliar na formação das pessoas, devemos fazer uso das orientações legais para, além de assegurar esta Educação Física que temos hoje, nos estabelecimentos de ensino, também fazer estas propostas cada vez mais presente principalmente no Ensino Superior.

Destacaria como um exemplo de trabalho que auxilia a formação continuada através de cursos de pós-graduação, que é a especialização em Educação Física Escolar realizada pelo Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, com uma proposta de formação de professores com uma postura crítica, esclarecedora e transformadora da realidade da educação brasileira, da qual estão resultando trabalhos como este e de tantos outros professores. Curso que propõe elevar o debate em torno das questões referentes à Educação Física escolar e que é uma forma de estender às diversas comunidades escolares de diferentes municípios do estado de Santa Catarina, esta proposta de construção de uma caminhada conjunta em torno da superação dos problemas referentes à Educação Física e da educação de maneira geral.

Também com referência a formação continuada, vale observar os programas produzidos pelo Ministério de Educação e Desportos (MEC), através da TV escola, que, apesar de poder ser visto como simples propaganda de sua política educacional, parece-me possível também, a utilização destes recursos da mídia eletrônica como mais um espaço reaberto para a realização desta formação, só que organizados, desta vez, também pelos professores, por alunos da graduação do curso de Educação Física, por toda comunidade escolar ou por entidades organizadas da nossa área.

Os espaços estarão reabertos com as universidades aproximando-se mais da comunidade, e aí incluem-se as escolas, realizando um trabalho de apoio efetivo a fomentação do debate em torno das questões referentes à educação. Momento este que pode ser construído com a própria universidade abrindo espaços de discussão com toda a comunidade em torno de temas referentes à educação. Destacamos a importância da socialização do conhecimento produzido na universidade através da apresentação de trabalhos desenvolvidos por alunos de graduação e pós-graduação, por professores das redes estaduais, municipais e da própria universidade, onde, através de um esforço coletivo, estariam construindo caminhos possíveis para uma nova Educação Física.

## **7. Considerações Finais**

Não podemos fazer destas normatizações legais que vieram para orientar a educação, um problema que seja um empecilho a mais para a realização de nosso trabalho na escola e nem fazê-las as salvadoras da crise que a educação está, a muito, passando. Ficarmos atentos é um dever, para que não se faça uso desta nova lei para retirar dos professores a possibilidade de encaminhar a educação para melhor, para que ela não acabe sendo conduzida para o uso de políticas que simplesmente estão dispostas à usar a educação para

## **Projeto de Apoio ao Esporte**

A cidade conta com a presença de uma atleta de destaque nacional no atletismo e, para subsidiá-la em treinamentos e viagens, a CELT buscou a parceria com a iniciativa privada para a manutenção da atleta em competições de expressão nacional.

### **Projeto Recriar**

Trata-se de um projeto destinado às crianças em situação de rua e acontece em parceria com outras secretarias da administração municipal Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria Municipal de Assistência Social juntamente com a ESEFD ( Faculdade de Educação Física e Desportos de Catanduva) O referido projeto através de uma educação pelo e para o lazer, cuida de crianças em situação de rua, uma vez que a cidade não conta com crianças de rua, ou seja, aquelas que não possuem uma casa ou local determinado de moradia. Embora todas as discussões para a implantação do projeto recriar tenham passado pela CELT e Secretaria Municipal de Assistência Social, atualmente está sob os cuidados da Secretaria Municipal de Educação, ainda em parceria com a ESEFD. O presente projeto foi apresentado como relato de experiência no IX ENAREL, oportunidade em que o mesmo foi debatido.

### **Superférias de Verão**

Durante o mês de janeiro, período de férias escolares a CELT oferece uma programação de férias em seus equipamentos específicos de lazer. Nessa oportunidade chega-se a reunir cerca de 500 crianças por tarde, oferecendo às mesmas atividades lúdicas de recreação, passeios, jogos, gincanas, oficinas, dentre outras

### **Avenida em Movimento**

Refere-se a evento mensal e não projeto permanente como os acima apresentados. A Avenida em Movimento acontece, esporadicamente, em um espaço da cidade ( Avenida José Nelson Machado) eleito pela população jovem como espaço de concentração nos finais de semana.

A Avenida em Movimento oferece atividades de participação e envolvimento da comunidade como jogos, brincadeiras, gincanas, caça talentos, exposições, apresentações artísticas e culturais envolvendo um grande número de participantes. Normalmente, a Avenida em Movimento acontece com uma temática relativa à época de sua realização, ou seja, Dia da Mulher, Dia dos Namorados, Dia da Consciência Negra, dentre outros.

Esses são alguns dos principais projetos em andamento da CELT, órgão responsável pelo esporte e lazer em uma primeira administração social popular, que busca, num movimento inverso da maioria das administrações passadas, atender às demandas da população, ouvindo suas necessidades através do orçamento participativo para, a partir daí, proporcionar a cada região aquilo que a mesma anseia, e não entregar-lhes pacotes prontos e acabados que não representem seus verdadeiros anseios ou necessidades.

### **Bibliografia**

- Dumazedier, J. Valores e Conteúdos Culturais no Lazer. São Paulo, Sesc, 1980.
- Marcellino, N. C. Lazer e Humanização. Campinas, Papirus, 1983.
- \_\_\_\_\_. Estudos do Lazer. uma introdução. Campinas, Autores Associados, 1996.
- \_\_\_\_\_.(org.) Políticas Públicas Setoriais de Lazer. O Papel das Prefeituras. Campinas, Autores Associados, 1996.
- Romera, L.. Projeto Recriar- os conteúdos do lazer e o processo sócio-educativo com crianças em situação de rua. Anais do IX ENAREL Belo Horizonte, 1997.

Educação Física/Esporte/Política Pública

Autora: Liana Romera

Rua Aurora do Norte, 893 – Catanduva SP cep 15800000 – e mail l.romera@zup.com.br

- \_\_\_\_\_. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 1989, 119 p.
- BRITO, Vera Lúcia Alves de. A educação física e a construção de uma nova escola, na ótica da LDB. In: Colégio brasileiro de ciências do esporte - CBCE (org). **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses.** Ijuí : SEDIGRAF, 1997, p. 113-120.
- CASTELLANFILHO, Lino. Os impactos da reforma educacional na educação física brasileira. **Revista brasileira de ciências do esporte.** Florianópolis: NEPEF/UFSC. Volume 19, n 2, set. 1997, p.20-33.
- GENTILLI, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In: SILVA, Luiz Heron da.(org). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola.** Petrópolis : Vozes, 1995, p. 138-137.
- KUNZ, Elenor. s. d. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. s. ed. Florianópolis (texto mimeografado, Curso de Especialização em Educação Física Escolar, 1999)
- MOREIRA, Antônio Flávio. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, Luiz Heron da.(org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola.** Petrópolis : Vozes, 1995, p. 94-107.
- SOUZA, Eustáquia Salvadora de, VAGO, Tarcísio Mauro. O ensino da educação física em face da nova LDB. In: Colégio brasileiro de ciências do esporte - CBCE (org). **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses.** Ijuí : SEDIGRAF, 1997, p.121-141.
- SILVA, Luiz Heron da, (org). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Análise do documento "parâmetros curriculares nacionais". In: **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre : Sulina, 1996, p. 123-164.
- End.: Rua Ver. Walter Borges, 547, Apto: 104/A  
CEP: 88 101-030 /Campinas, São José – SC – Fone: (048) 241 0015 – E-mail: callegar@cds.ufsc.br

---

## REPRESENTAÇÕES ACERCA DO LAZER, TRABALHO E QUALIDADE DE VIDA NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO

**Alba Pedreira Vieira**

Doutoranda em Educação/ Cuba, e Prof<sup>ª</sup> Mestre da Universidade Federal de Viçosa (UFV)

**Andreia Silva**

Bolsista de PIBIC/CNPq e Acadêmica da Universidade Federal de Viçosa

---

*RESUMO: O objetivo desse estudo é compreender os diferentes elementos que permeiam a relação Lazer / Trabalho e Qualidade de Vida na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Justifica esse estudo, a possibilidade que ele oferece de poder se inserir e subsidiar uma pesquisa mais ampla da própria universidade. Nessa pesquisa, a UFV busca levantar os meios necessários a fim de melhorar a qualidade de vida de seus alunos através da implantação de políticas sociais na universidade. Sendo assim, nosso estudo poderá fornecer alguns dados não só tendo em vista a relação lazer / trabalho, mas bem como a qualidade de vida dos servidores. Como procedimento metodológico, foi aplicado um questionário para identificar de que maneira se constrói nos dias de hoje, as relações de trabalho no âmbito da comunidade em questão, o que nos remete a três questões fundamentais: a primeira questão, refere-se às diversas características que permeiam o trabalho da comunidade universitária, a segunda, refere-se ao modo como o trabalho tem influenciado o lazer da comunidade universitária da UFV, mais especificamente em relação ao lazer e trabalho, e a terceira questão está ligada à explicitação das vivências de lazer existentes na comunidade universitária. Foram abordadas também questões para identificar as ocorrências, os interesses e as barreiras no que diz respeito ao lazer da comunidade universitária. Ao analisarmos as respostas, percebemos que o lazer vem sendo associado ao trabalho, geralmente com o papel de oposição. Torna-se necessário repensar esses vínculos, pois ambos são de extrema importância para a humanidade. Nenhum desses dois fenômenos pode ficar restrito aos que exercem o poder julgam ser seus valores principais.*

---

### Introdução

O Lazer e Qualidade de vida constituem duas dimensões que vêm assumindo grande importância em nosso contexto atual (ISAYAMA, 1998). Principalmente porque o Lazer é um dos indicadores de Qualidade de Vida de uma população segundo a ONU. Porém pensar em Lazer, é pensar no trabalho, uma vez que ambos estão inter-relacionados e precisam ser compreendidos dentro de uma mesma perspectiva.

não limitando-se apenas à educação, mas atingindo também a economia, a saúde, como o próprio comportamento das pessoas. Reformas estas que estão sendo bancadas com o aval de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, levando-nos a entender que suas intenções são mais no sentido de contribuir para a construção de um estado neoliberal do que em melhorar a qualidade da educação.

Sabemos que não encontraremos o neoliberalismo na sociedade, enquanto uma instituição, porém, existem algumas características que permitem detectar sua presença em alguns setores da sociedade ou mesmo na própria relação entre as pessoas. Uma de suas principais características é considerar que o estado deve possuir o mínimo de atribuições no gerenciamento da sociedade, pois a morosidade de suas ações, ao misturar questões administrativas com questões políticas, acaba atravancando o desenvolvimento da sociedade, bem como dando origem à uma diversidade de mazelas sociais. Diante disso o mercado é quem deve gerenciar todas as instâncias da vida social, como a economia, a educação, a saúde, previdência, etc., pois é ele quem tem a competência de “arrumar a casa”. Isto está se concretizando nas inúmeras privatizações que vêm ocorrendo nos últimos tempos em nosso país e na incessante veiculação, pelos meios de comunicação de massas, de como funciona o mercado e das vantagens dele ser **competitivo**, para ter o **merecimento** de receber determinadas **premiações**, isto é, de ser escolhido pelo consumidor por ter se apresentado mais vantajoso que os outros competidores.

Percebemos que as novas orientações legais trazidas pela LDB, os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais, criam condições para que a educação seja atingida pelo modo de funcionamento do mercado. Isto é, algumas orientações da lei permitem que se introduza no universo escolar algumas categorias como o **mérito**, a **competência** e a **apremiação**, trazendo para a educação o mesmo modelo competitivo do mercado para resolver os problemas que a muito sabemos que ela vem enfrentando. A Educação Física, mais propriamente, corre o risco de adotar, como já fez anteriormente, o esporte como conteúdo hegemônico, fortalecendo a presença da competição, dentro da escola, contribuindo, dessa forma, para a instalação deste ideário neoliberal. Não é a competição um dos elementos motivadores da prática desportiva? Também é um dos princípios fundamentais para o desenvolvimento das chamadas políticas neoliberais.

Porém, as evidências que apontam que as políticas neoliberais podem apropriar-se da educação para desenvolver seu ideário, ou simplesmente entregá-la ao comando de organizações empresarias para que delas extraíam lucro, não são o centro de nossas investigações, pois estaríamos nos limitando a simples denúncia e isso já vem sendo feito a muito tempo e com muito mais competência, seja por profissionais da educação, da área econômica, ou até mesmo do meio jornalístico. Queremos, no entanto, firmar uma posição contrária a este ideário, fazendo com que estas normatizações venham ser utilizadas como um auxílio para a prática do professor e não um empecilho a mais.

### 3. A lei de diretrizes e bases da educação nacional e a educação física

A LDB nos mostra alguns avanços evidentes, mas também retrocessos na manutenção do espaço da Educação Física na escola. Porém, mesmo nos retrocessos, ao analisarmos a lei de forma mais minuciosa, encontramos contradições em seus ordenamentos que possibilitam revertermos esta situação. Além disso, o professor também poderá fazer uso de sua autonomia, presente na lei, para que estes retrocessos sejam revistos a favor da ampliação destes espaços da Educação Física. Vejamos os avanços: a Educação Física deixa de ser considerada mera **atividade** e passa à fazer parte da proposta pedagógica da escola como uma **área de conhecimento**; é estendida sua presença à **Educação Básica**, isto quer dizer que também à **Educação Infantil**. Os retrocessos: passa a ser facultativa no Ensino Superior e também nos cursos noturnos.

Em relação a ser facultativa ao Ensino Superior, não é a LDB, especificamente, quem define esta situação, entende-se assim pela omissão, em seu texto, de qualquer informação sobre a Educação Física neste nível de ensino. Este esclarecimento é dado pelo parecer nº 376/97 de 11/06/97, quando diz que cabe às universidades oferecer a Educação Física, se julgar importante sua presença em seu programa de ensino. Esta autonomia é garantida às universidades no art. 53 inciso I da LDB.

Realizadas as etapas previamente estabelecidas, nossa perspectiva é oferecer subsídios para uma possível elaboração de uma política social a ser adotada pela UFV, com o intuito de atender os interesses da comunidade universitária em relação ao lazer/trabalho e qualidade de vida, otimizando os espaços e equipamentos existentes, bem como uma minimização dos fatores que inibem a prática democrática do lazer por parte da nossa comunidade alvo.

Também entendemos como necessária, nesse trabalho, a interação entre o pesquisador e os atores sociais envolvidos na pesquisa. Nessa perspectiva, não somente os investigadores dão sentido ao seu trabalho intelectual, "(...) os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade às suas ações e às construções (...)" (MINAYO, 1994, p.14). Dessa forma os pesquisadores e o campo de estudo estabelecem relações, de forma definitiva, para compreenderem a realidade.

Por meio dessa compreensão, tivemos condições de caminhar e perceber aspectos que vão além dos dados coletados. Esse processo nos permitiu, em todos os momentos, a reformulação dos caminhos da pesquisa, através das descobertas de novas pistas.

Feitas essas considerações, concordamos com MINAYO (1994), entendendo que "metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade"(p.16). Assim, mesmo explicitando nosso percurso nessa pesquisa, queremos deixar claro que "caminhamos" de forma dinâmica, abertos às possibilidades que a realidade, também em constante movimento, nos apresentou.

### **Análise dos Questionários**

Procuramos na pesquisa de campo (aplicação de questionário), descobrir uma forma de angariar informações junto aos sujeitos de análise para posterior debate com as categorias preestabelecidas teoricamente. A população entrevistada é em sua grande maioria do sexo masculino, com idade variando entre 30 a 50 anos. O grau de instrução oscila entre primário completo até o superior completo, possuindo uma renda mensal que vai de R\$ 150,00 a R\$ 1000,00.

Como ponto de partida procuramos saber qual o entendimento de Lazer os trabalhadores da UFV possuíam. As respostas mais frequentes consideraram o Lazer como uma fuga da rotina: "*É algo que é oferecido que sai da rotina para relaxar, esquecer os problemas.*"

No que diz respeito a essa evasão da rotina MARCELLINO (1995), esclarece que o processo de alienação que ocorre em uma área do seu cotidiano, como o tempo de trabalho, vai gerar alienação no Lazer, no tempo de não-trabalho.

Isso pode ser percebido, pela complementação conformista que é dada ao entendimento do Lazer, logo após considerá-lo como quebra da rotina: "*Tudo aquilo que distrai, foge da rotina*", e "*É uma atividade física e/ou mental que nos leva a quebrar a rotina, proporcionando bem-estar.*" Nesse sentido, BRHUNS (1997) afirma que os homens almejam nos lazes algo que o trabalho do modo como está organizado na sociedade capitalista, dificilmente pode oferecer." Diante dessas colocações nos apoiamos ainda em PINTO (1995), segundo o qual, o Lazer é uma alternativa para se resolver os problemas sociais, mas ele não é uma panacéia dando conta de resolver sozinho a problemática social mais ampla.

Como podemos observar o Lazer é visto não só como momento de compensar a rotina, mais também como ideal de felicidade, de distração (MARCELLINO, 1996). Assim, o Lazer é "Tudo que distrai", que "Proporciona bem-estar."

Quanto ao entendimento do Lazer concordamos com PINTO (1997), que ele não deva ser apenas concebido como um tempo de viver o prazer fora das obrigações da vida, e dentre essas, destacamos o trabalho. Nem tampouco, ver no Lazer um tempo de nos ocuparmos como atividades que somente divertem.

Mais do que o elemento de diversão, acreditamos que o Lazer deva se tornar um espaço para a luta contra a alienação dos sujeitos, a fim de desenvolver a consciência reflexiva, não somente na realidade concreta, mas na esperança de atuar sobre ela (WERNECK, 1997).



#### **4. Contribuições dos parâmetros curriculares nacionais para consolidar a presença da educação física nos espaços legais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais podem trazer uma contribuição na conquista destes espaços para a Educação Física, já que apresentam-se como uma possibilidade à mais de diálogo para o professor para que este elabore a proposta político pedagógica da escola. Em que pese as opiniões contrárias, que consideram os parâmetros como um **currículo comum nacional**, caso do documento da Faculdade de Educação da UFRGS (SILVA, 1996, p. 127) quando diz que os “PCN (...) especificam (...) conteúdos, objetivos, formas de avaliação e até mesmo metodologias... Na verdade, seria possível caracterizar os presentes parâmetros não apenas como Currículo (Nacional), mas até mesmo como um grande e nacional Plano de Ensino”. Mesmo mostrando-se com um texto bastante fechado e com uma certa complexidade para o diálogo, é motivo de ser considerado como um instrumento de apoio tanto para ser explorado em estudos, como para ser usado como argumento da necessidade de um tempo maior, dentro da alta carga horária de trabalho do professor, para que seja estudado, entendido, superado e utilizado naquilo em que se julgar importante para a elaboração do currículo da escola.

#### **5. A realidade do professor de educação física na escola fechando os espaços abertos na lei**

A realidade de trabalho do professor de Educação Física, é que acaba fechando os espaços para que ele venha a intervir com mais eficiência tanto no dia a dia de sua aula, como na elaboração da proposta pedagógica da escola e mesmo na mobilização para fazer valer o que está preceituado na lei à seu favor e a favor da Educação Física. Problemas referentes a desvalorização salarial, a falta de material didático para a realização das aulas, a falta de apoio pedagógico das administrações públicas ou da própria escola, problemas referentes a formação, tanto nos cursos de graduação como paralelos a sua vida profissional, e a própria desvalorização da educação Física, que historicamente foi considerada como uma disciplina de menor importância em relação às outras do currículo da escola. Tudo isto acaba afastando o professor de se assumir como um profissional autônomo que tem de estar cada vez mais presente no seu papel de educador.

*Deve-se ter clareza da responsabilidade do professor como educador sem, entretanto, atribuir-lhe o que não é devido como achar que a educação tem problemas por sua culpa, mas convictos que ele é participante de uma sociedade que conspirou, e ainda conspira, para que a educação exerça um papel decisivo e parcial neste cenário de cultura capitalista, e esta sua falta de envolvimento, que nada mais é que uma situação de convivência com o status quo, deve-se justamente por ele ter sido mais formado por esta sociedade do que formador da mesma.*

#### **6. Reabrindo os espaços de ação da educação física**

Estamos passando por um momento histórico que nos exige a tomada não só de um posicionamento em relação a que Educação e Educação Física queremos, como também de buscarmos saídas para valorizar cada vez mais esta, que neste momento temos, e que precisa de uma legitimação para ocuparmos todos os espaços em que a lei mostra possível, para que ela esteja sempre presente na escola.

As saídas não parecem existir enquanto um movimento imediato que quebrará as estruturas desta educação tão carregada de problemas que podemos observar, ressurgindo repentinamente do meio dos escombros de uma Educação Física velha e ultrapassada como a grande novidade que veio para revolucionar nossa educação. Devemos ter o entendimento destas condições objetivas de trabalho do professor, da realidade histórica da Educação Física mas também de uma lei que permite que a Educação Física mantenha-se presente na escola, sabendo que as saídas são construídas constante e arduamente pelo trabalho de todos nós que estamos envolvidos pesquisando, estudando e procurando fazer a nossa prática cada vez melhor.

Existem caminhos que a mais tempo já vem sendo trilhados e que pouco a pouco despontam como tentativas de chegar a esta Educação Física melhorada que queremos. São algumas propostas pedagógicas, exemplos concretos da possibilidade desta nova Educação Física. Caso das Aulas Abertas à Experiência, da

população como um todo, de maneira democrática. No caso da UFV, mais uma vez nos chama a atenção de que, apesar de possuir pelo menos os equipamentos falta ainda, políticas de animação em prol de proporcionar vivências de Lazer a sua comunidade universitária. Essas políticas devem considerar as possibilidades de ações específicas na área, que considerem o Lazer na totalidade das relações sociais. Acreditamos na importância de se reconhecer e vivenciar os vários conteúdos do Lazer, concordando com MARCELLINO (1996), o qual sugere como ideal que cada pessoa pudesse vivenciar atividades que abrangessem os vários grupos de interesses, a fim de atender a pessoa como um todo. No entanto, o que se verifica é que as pessoas geralmente restringem as atividades de Lazer a um campo específico de interesses. E geralmente o fazem não por opção, mas por não terem tomado contato com outros conteúdos.

Quando questionados sobre a relação Lazer/Trabalho, houve uma grande incidência de dissonância cognitiva a qual segundo VIEIRA (1996) é a diferença entre a atitude das pessoas e suas ações. Nesse caso para eles o trabalho era gratificante, porém colocavam logo em seguida que o Lazer reporia as energias gastas pelo trabalho ou que compensava o estresse do trabalho. Diante dessas respostas questionamos: se o Trabalho é tão gratificante assim, porque causaria tanto cansaço ou estresse?

Todas as repostas consideram ainda que o Lazer e o Trabalho sejam gratificantes. Em relação ao trabalho, é necessário esclarecer que existe uma mitificação Cristã em torno desse, sendo considerado uma forma de agradar à Deus, melhorando por conseguinte a condição de vida dos sujeitos. Martinho Lutero, o precursor da revolução protestante, disse que o trabalho é a base da vida. Toda pessoa que tem capacidade de trabalhar, tem o dever de fazê-lo, sendo o ócio uma ação pecaminosa. O trabalho portanto, para os protestantes, é um modo de servir à Deus, dando grande valor a atividade profissional, a qual é recomendada à todos aqueles que querem alcançar a autoconfiança dos eleitos por Deus.

Já a igreja católica influencia na moralização do trabalho, pregando que é da vontade de Deus que todos trabalhem para se salvarem e serem purificados. O trabalho, portanto, é visto como um dever e modo de agradar à Deus. Os êxitos alcançados no trabalho são uma forma de se mostrarem escolhidos pelo Senhor.

Essa ideologia do Trabalho, vê no lazer a sua negação, apresentando-o como única forma do homem realizar-se como tal e através dele, conquistar a sua liberdade NETO (1993). Essa ideologia perdura até nossos dias atuais.

Em relação ao Lazer é devido ao caráter de liberdade que esse possui e o que ele proporciona em termos de relaxamento e divertimento, que o coloca nessa posição gratificante. Porém, o Lazer não deve se restringir somente a essas possibilidades. Entendemos que o Lazer deveria ser perspectivado como cultura vivenciada no tempo disponível e espaço privilegiado de manifestação das possibilidades lúdicas, que tem como objetivo não só o divertimento e o descanso, mas também, o desenvolvimento pessoal e social, perspectivando a vivência de novos valores. Esses novos valores possibilitam ocasionar mudanças indispensáveis para a construção de uma comunidade universitária mais democrática justa, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos que a integram.

Uma das respostas relacionou Lazer e Trabalho como opostos. Mesmo assim, ambos ainda eram considerados gratificantes. Essa oposição faz com que o Lazer sirva como uma forma de compensação das condições alienantes do trabalho obrigatório (PARKER, 1978).

Ao perguntarmos o que eles gostariam que mudassem em seus trabalhos a maioria apresentou sugestões como: salário, valorização profissional, maior informatização, mais diálogo, relacionamento mais humano entre os colegas, programas de atividade física na instituição. Em relação a esse último aspecto, é interessante lembrar as pesquisas realizadas pela fundação Ruben Berga, as quais indicam que a principal área de lazer oferecida pelas empresas são de atividade física. Essas empresas não entendem que o lazer abrange outros conteúdos, além de ser um elemento cultural e informativo. Não se nega a importância da atividade física para os funcionários, mas é preciso lhes possibilitar vivências que abranjam os diversos interesses e não apenas impor para os funcionários o que é considerado o método mais indicado de lazer. Dessa forma, estabelece-se um controle sobre estas pessoas e seu tempo disponível, o que não caracteriza uma atividade de lazer.

atender as exigências do mercado. Para que isto não aconteça temos de ter clareza destes espaços de intervenção trazendo estes novos ordenamentos para o lado dos professores, para serem utilizados de maneira a contribuir para a construção desta educação que almejamos.

A LDB, as Diretrizes Curriculares e os PCNs demonstraram que existe um espaço legal para a Educação Física permanecer na escola, além de orientações que podem auxiliar na melhoria da educação. Apresentou avanços em que o professor poderá ocupar espaços para que este quadro se mantenha e também melhore: além do avanço de ser considerada como área de conhecimento, fazendo parte da proposta pedagógica da escola, foi incluída sua presença em todo ensino básico e mesmo estando facultada ao Ensino Noturno e Superior, que seriam nossas perdas mais evidentes, e ainda não sendo uma realidade na Educação Infantil, existem evidências legais que permitem ações no sentido de assegurar sua presença também nestes níveis de ensino.

Percebemos que a lei assegura a Educação Física na escola e os PCNs e as Diretrizes trazem uma orientação para auxiliar na organização do currículo escolar. Porém, é claro que não basta esta legalidade se temos uma realidade, historicamente construída, que resultou em uma grande maioria de professores despreparados e numa Educação Física desvalorizada que ainda pouco fez para receber o devido valor na escola.

Também não entendemos que a lei contribuiu, mesmo em relação ao que consideramos perdas para nossa área, para que a Educação Física e o professor sofressem prejuízos além daqueles que historicamente vem acumulando. Pelo contrário, se existem empecilhos para que a Educação Física encaminhe-se para uma melhoria de qualidade eles encontram-se nesta realidade adversa, construída historicamente por uma sociedade dividida em classes que sempre possuiu fatores determinantes para que os problemas de sua realidade concreta se mantivessem estáticos, imutáveis, pois assim se manteria esta disposição da sociedade, em que uma minoria é privilegiada de usufruir os benefícios produzidos por esta mesma sociedade.

Na verdade o que se tem são mais problemas que soluções, mas sempre com possibilidades reais abertas para uma ação efetiva dos profissionais da área da Educação Física e dos profissionais da educação de maneira geral, já que, ao menos, é possível detectar e até prever quais são os problemas que nos estão atingindo. Bem ou mal, mesmo rodeados destes problemas, onde não se sabe bem onde principiar uma intervenção, resta sempre ao professor, uma certa autonomia para atuar, mas que pressupõe, além de uma boa dose de criatividade, o que já provou que possui nos constantes dribles que tem de dar em tanta adversidade, uma preparação profissional adequada, construída constantemente, que vá além dos cursos de graduação, pós-graduação, mas que se faz presente no fazer diário engajado da aula de Educação Física. Isto poderá proporcionar-lhe uma compreensão mais clara da realidade da sua área de trabalho, de forma à estar mais preparado para enfrentar os problemas que forem surgindo.

## 8. Bibliografia

- BRASIL. Departamento de Políticas do Ensino Superior (SESu). **Proposta de Diretrizes Curriculares/Curso de Graduação em Educação Física**. Versão reformulada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Educação Física (COESP-EF). Apresentada em 13 de maio de 1999, Brasília.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02/98** Aprovado 07/04/1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Brasília.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 22/98**. Aprova, em 17 de dezembro de 1998, a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 376/97**. Aprovado em 11 de junho de 1997, sobre a obrigatoriedade do ensino da Educação Física no Ensino Superior, Brasília.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05/97**. Aprovado em 7 de maio de 1997 que dispõe sobre a Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96, Brasília.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

Sendo assim, o que falta é educação para o lazer. Porque as pessoas não sabem o que fazer no seu tempo de folga, Camargo em seu artigo na revista *Veja*, chega a afirmar que o lazer é um perigo. Com isso, o autor quer dizer que os trabalhadores são tão acostumados a seguir instruções no seu trabalho, que, quando no tempo de lazer não sabem o que fazer para usufruir deste.

A sociedade brasileira, e em especial a de Viçosa, nesse final de século, exige que os profissionais sejam críticos, criativos e compromissados com a prática científica voltada para a melhoria da qualidade de vida da população; que tenham visão ampla de mercado, que sejam conhecedores das comunidades que atendem e da sociedade na qual elas estão inseridas. Consideraremos nessa pesquisa a diversidade socioeconômico-cultural existente no interior da comunidade universitária da UFV, a fim de contextulizar o saber que será adquirido nessa investigação científica aqui proposta. Perspectivamos ampliar esse saber, avançando na construção de alternativas que possam atender e gerar demandas que desafiem o tempo presente por meio da construção de novas formas de existência sociocultural mais humanizadoras.

Nos dias atuais, tornou-se um desafio para todos os tipos de organizações desenvolverem políticas que visem um trabalho mais humanizado e em sintonia com todas as esferas da vida do trabalhador, principalmente o Lazer. Este apresenta benefícios fundamentais não só em termos de descanso e de divertimento, mas principalmente, por possibilitar o desenvolvimento pessoal e social do trabalhador. Por descanso, entende-se a liberação da fadiga decorrente das obrigações cotidianas, que por sua vez, são geradas pelo ritmo da produtividade, a complexidade das relações industriais e, nos centros urbanos, a distância entre o local de trabalho e a habitação, determinando um aumento na necessidade de vivências de Lazer. Além do descanso, o Lazer possibilita o divertimento, através de vivências que proporcionam momentos de alegria e prazer. O desenvolvimento pessoal e social através do Lazer, permite ao sujeito a apropriação de conhecimentos de ampliem sua visão do contexto sócio-político cultural em que vive, aumentando sua sensibilidade crítica e criativa.

São claras as possibilidades e benefícios que a implantação de Políticas Sociais na UFV contemplando a relação Lazer/Trabalho e Qualidade de Vida, pode trazer para a comunidade universitária. A partir do presente trabalho, procuramos novos caminhos, para que tais Políticas se efetivem não só na UFV. Ousando ainda mais, perspectivamos que a implantação de Políticas Sociais se tornem uma realidade dentro das universidades brasileiras.

### Referências Bibliográficas

- BRUHNS, H. T. *Introdução aos estudos do Lazer*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.
- CAMARGO, L. O. L. *O que é lazer*. São Paulo, Coleção *Primeiros Passos*: Editora Brasiliense, 1986.
- DEMO, P. *Educação e futuro olhando ao longe*. In: Anais X CONBRACE/CBCE, Goiânia, GO, 1997, pp. 01-17, volume I.
- FREITAS, P. S. *de A constituição de subjetividades nas práticas de lazer*. In: Anais X CONBRACE/CBCE, Goiânia, GO, 1997, pp. 930-937, Volume II.
- ISAYAMA, H. F. *Lazer e Qualidade de Vida: Uma análise da vivência do lazer em grandes centros urbanos*. In: V Congresso Mundial de Lazer. São Paulo, 1998.
- KURZ, R. *A ditadura do tempo abstrato: sobre a crise compartilhada de trabalho e Lazer*. In: V Congresso Mundial de Lazer. São Paulo, 1998.
- MARCELLINO, N.C. *Lazer e Humanização*. Campinas: Papyrus, 2ª ed., 1995.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996a.
- \_\_\_\_\_. *Estudos do lazer: um introdução*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996b.
- MINAYO, M.C. de S. (org) et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ, ed. Vozes, 1994 (80p.).
- NETO, M. de F. *Lazer: Opção Pessoal*. Brasília: Departamento de Educação Física, Esportes e Recreação, 1993.
- PARKER, S. A *Sociologia do Lazer*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- PINTO, L. M. *Lazer: Vivência Privilegiada do Lúdico*. In: *O Lúdico e as Políticas Públicas: Realidade e Perspectivas*. Belo Horizonte: PBH/SMES, 1995.

Considerando esses aspectos, o objetivo desse estudo é compreender os diferentes elementos que permeiam a relação Lazer/Trabalho e Qualidade de Vida na Universidade Federal de Viçosa (UFV).

O nosso estudo tem como justificativa, o fato histórico do reconhecimento do Lazer como parte integrante do conjunto dos direitos básicos de todo cidadão, previsto na Constituição Brasileira de 1988 no Art. 217 Seção III. A ressonância do Lazer é igualmente reconhecida por órgãos como a ONU e a UNESCO, que o apontam como um dos indicativos para detectar o nível de qualidade de vida das populações.

O reconhecimento da importância do Lazer tanto a nível nacional e internacional, reflete o papel fundamental que o mesmo vem ganhando nas últimas décadas. Seja como objeto de reivindicações populares ligados ao direito à qualidade de vida, como também remete à questão da cidadania.

Ainda a nos dar suporte, temos o Art. 1º da Carta Internacional de Educação para o Lazer (1995), que afirma que “todo homem tem direito ao lazer como criador, autor e animador das relações sociais. Tem sobretudo direitos às atividades de sua própria escolha, não importando sua idade, sexo, nível de educação ou condição social”.

Atualmente, percebe-se uma escassez de estudos sobre o Lazer nas comunidades universitárias. No contexto universitário viçosense, o presente estudo se faz necessário para que os órgãos competentes e a própria administração da UFV, compreenda melhor algumas questões relacionadas ao lazer/trabalho e qualidade de vida de sua comunidade. Devemos ter em conta o fato que, a universidade, por estar inserida em uma cidade que se encontra longe dos centros urbanos, possui características, traços e costumes, próprios dessa realidade sócio-político cultural.

Justifica ainda esse estudo, a possibilidade que ele oferece de poder se inserir e subsidiar uma pesquisa mais ampla da própria universidade. Nessa pesquisa, a UFV busca levantar os meios necessários a fim de melhorar a qualidade de vida de seus alunos através da implantação de políticas sociais na universidade. Sendo assim, nosso estudo poderá fornecer alguns dados não só tendo em vista a relação lazer/trabalho, mas bem como a qualidade de vida dos servidores.

A partir dessa perspectiva e parafraseando DEMO (1997), lembramos que a grande função da universidade, não é produzir e/ou abarcar trabalhadores, mas sim, formar e abarcar cidadãos. Um cidadão participativo, consciente e crítico, que represente a força maior de mudança, porque se apropria da condição necessária de sujeito histórico, capaz de história própria, individual e coletiva. Um sujeito autônomo, que possa elaborar e construir soluções próprias em relação ao seu lazer, ao seu trabalho e à melhoria de sua qualidade de vida.

## Metodologia

A abordagem da nossa pesquisa é qualitativa, pois como tal ela responde a questões muito particulares. O lazer se constitui nosso objeto de estudo, entendido como elemento da cultura que compõe o humano. É um dado da realidade dificilmente quantificável, pois vamos trabalhar “(...) com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos às operacionalizações de variáveis” (MINAYO, 1994, P.22). Entretanto não desprezamos os dados quantitativos, tendo clareza de que qualitativo não se opõem, se complementam, se integram.

Como procedimento metodológico, foi aplicado um questionário para identificar de que maneira se constrói nos dias de hoje, as relações de trabalho no âmbito da comunidade em questão, o que nos remete a três questões fundamentais: a primeira questão, refere-se às diversas características que permeiam o trabalho da comunidade universitária, a segunda, refere-se ao modo como o trabalho tem influenciado o lazer da comunidade universitária da UFV, mais especificamente em relação ao lazer e trabalho, e a terceira questão está ligada à explicitação das vivências de lazer existentes na comunidade universitária. Foram abordadas também questões para identificar as ocorrências, os interesses e as barreiras no que diz respeito ao lazer da comunidade universitária. Sentiu-se a necessidade de coletar essas informações porque, ainda que possamos observar, empiricamente, como se dá a ocorrência do lazer nos vários espaços da UFV, essas observações não são suficientes para compreendermos este fenômeno nesse segmento.

De um lado a sociedade vinha se organizando, como já se comentou no capítulo anterior, com a formação de clubes sociais, esportivos e de outras entidades. Essa organização estava sendo estruturada, a princípio, independentemente da participação do governo, mas é encontrada durante a pesquisa uma questão inusitada, a maneira utilizada pelo governo para interferir na estruturação da sociedade.

No outro lado da moeda, o governo lançava mão, pela primeira vez, de um projeto que auxiliava na formação integral dos indivíduos. Como diria FOUCAULT<sup>2</sup>, iniciava o processo de governamentalidade, a inclusão das táticas governamentais na administração do Estado.

Sob o pretexto de auxiliar na estruturação da sociedade, verificou-se, no desenrolar da pesquisa, que o governo canalizava investimentos financeiros nos clubes sociais e esportivos.

Como a sociedade viesse se organizando, desde o século passado através dos clubes<sup>3</sup>, os governantes encontraram um meio de contribuir com a construção social, começando o financiamento dos clubes sociais e esportivos, com a finalidade de agregar os indivíduos e dar continuidade a própria estruturação social, colocando-se num posicionamento de ação, mas não rompendo com os habitus, costumes e comportamentos trazidos pelos imigrantes durante os anos.

O financiamento aos clubes para as manutenções ocorreram em todo o Estado e com valores significativos para a época. Destacare-se-ão inúmeras entidades espalhadas nas diversas regiões do Estado, a fim de demonstrar a dinâmica utilizada pelo governo estadual para colocar-se diretamente na construção social.<sup>4</sup>

Além dos clubes destacados, inúmeros outros receberam ajuda financeira, como se pôde verificar durante a pesquisa. Aparentemente, receberam auxílio as agremiações de todas as classes sociais, esportivas, de cidades pequenas do interior até dos clubes mais organizados da capital.

As configurações existentes nos clubes, como afirmava ELIAS<sup>5</sup>, mantinham-se independentemente da interferência ou não do Estado. Desde a formação das primeiras entidades esportivas até hoje, nunca o governo agiu diretamente no interior dos clubes, ou seja, nos habitus, costumes e comportamentos dos indivíduos.

Por outro lado, a amplitude dos favorecimentos das verbas públicas, faz refletir sobre a pressão exercida pela sociedade no governo do Estado. Vale dizer que, as interconexões entre os clubes e o Estado estavam sob forte tensão, a fim de conseguir um equilíbrio entre as entidades e o poder estatal.

Clubes foram beneficiados financeiramente para a construção das sedes e outras benfeitorias. Inicialmente o Estado contribuiu para a organização da sociedade sem interferir diretamente na formação social. Aqui, aparentemente, a estruturação do poder estava sendo alavancada de baixo para cima, mantendo-se as práticas esportivas e sociais dos indivíduos paranaenses.

<sup>2</sup> FOUCAULT, Michel. **Micro Física do Poder**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

<sup>3</sup> MEZZADRI, Fernando Marinho, **A prática esportiva nos Clubes Sociais no Estado do Paraná e suas possíveis configurações: 1870 - 1930**, coletânea do VI Congresso Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física Rio de Janeiro 1998.

<sup>4</sup> Os dados sobre o auxílio financeiro do Estado do Paraná aos clubes sociais e esportivos, foram tirados dos diários oficiais em diversas edições. Na região norte estavam os clubes: Associação Atlética Pindorama Siqueirense, Siqueira Campos recebeu 50.000,00; Aero Clube de Porecatú, 30.000,00; Club recreativo de Bela Vista do Paraíso 12.000,00. Na região sudoeste, à Sociedade Operária Recreativa Beneficente de Guarapuava coube 12.000,00. Na região centro sul, em 4 de novembro de 1952, foi concedido auxílio de CR\$ 30.000,00; à Sociedade Beneficente Recreativa Palmeirense em Palmeira, para remodelação da sede.

A Secretária da Educação e Cultura doou; ao Clube Atlético Reboucense de Rebouças, 50.000,00; ao Congresso Recreativo da Lapa 100.000,00 para auxílio à conclusão dos melhoramentos da sede. Na região central do Estado, à Sociedade Operária Beneficente Cerroazulense, Cerro Azul recebeu 12.000,00; ao Ponta Grossa Iate Clube para conclusão da sede própria. coube 100.000,00; ao Dante Alighiere da cidade de Ponta Grossa, 150.000,00. Na capita, Curitiba, o orçamento estadual destinou, à Sociedade Beneficente de Uberaba, Curitiba 6.000,00, 27 de janeiro de 1951; ao Trieste Futebol Clube, Santa Felicidade, Curitiba, 12.000,00; ao Esporte Clube Iguapu, Santa Felicidade, Curitiba, 12.000,00 Em 25 de fevereiro de 54, ficam autorizados 3.500.000,00 destinados à concessão de um auxílio ao Curitiba Futebol Clube, para conclusão das obras da sede social. Aos melhoramentos complementares no Estádio "Belfort Duarte".

<sup>5</sup> ELIAS, Norbert. **A Busca da Excitação** Lisboa: DIFEL, 1992.

Encontramos ainda, respostas em que o Lazer é visto como atividades para “relaxar”. Essa visão, nos leva imaginar que o tipo de trabalho desempenhado pelo sujeito, deva ser extremamente cansativo; seja pela rotina em ocupar-se sempre das mesmas tarefas, seja pelo cansaço físico em repetir gestos mecânicos e pressionar sempre os mesmos sistemas do organismo. Qualquer que tenha sido o motivo, o que CAMARGO (1998) nos lembra, é que não devemos por causa do trabalho, esquecer das demais dimensões da vida.

Quando questionados o que costumam fazer como Lazer em seu tempo livre do trabalho, as respostas obtidas foram as mais variadas. Porém, conforme MARCELLINO (1996), existe alguma coisa em comum entre o que se busca indo ao cinema e ao teatro, e que difere as razões que motivam o desenvolvimento de esportes. É exatamente a distinção entre o que se busca de forma preponderante no desenvolvimento de várias atividades, que abre a possibilidade para a classificação dos conteúdos do Lazer, os quais seriam os físicos, artísticos, manuais, turísticos, intelectuais e sociais. Contudo, apesar dos diferenciados interesses todos tem como justaponto a busca do prazer, da alegria, bem como a gratuidade e a liberdade de opção (PINTO, 1995).

As respostas mais frequentemente obtidas se encaixam dentro do conteúdo social do Lazer: “Pique nique, passeio na casa dos parentes...”, “Passeio com a família, visita a familiares...”. Tal conteúdo engloba principalmente a procura do relacionamento, do contato face-a-face. Essa maior incidência de respostas enquadradas dentro do conteúdo social deve-se às características particulares dessa faixa-etária entrevistada, entre 30 a 50 anos, a qual dá grande importância a vivência social. Nesse sentido NETO (1993) afirma que apesar da faixa-etária não interferir diretamente na concepção de Lazer das pessoas, ela vai influir no tipo de atividade considerada como Lazer.

Encontramos também respostas relacionadas ao conteúdo físico do Lazer, os quais incluem atividades em que prevalecem o movimentos: “Jogo futebol, pratico esporte de um modo geral”. É interessante ressaltar que apesar de muitos gostarem de atividades físicas, poucos as praticam. Esse fato encontra respaldo na pesquisa realizada na folha de São Paulo e citada por MARCELLINO (1996), feita em moradores da cidade do Rio de Janeiro e São Paulo. Nessa pesquisa o aspecto que chama a atenção é que apenas de 7% dos entrevistados declararam que não admiram algum esporte, no entanto, 61% não praticam atividades físicas. De acordo com o autor muitas são as barreiras que contribuem para essa realidade, algumas delas seriam o alto grau de seletividade da atividade esportiva, tendo também, outros fatores condicionantes como o sexo, condições financeiras, falta de espaço.

No caso específico da UFV, a instituição oferece muitos espaços que proporcionam a prática da atividade física. Porém, através de observações de VIEIRA et al. (1998) constatou-se que tais espaços não são utilizados pelos seus funcionários, mas pela comunidade viçosense. Nesse caso, provavelmente, muitas vezes o trabalho na instituição é tão estressante que causa um afastamento desta nas horas de não trabalho. Sendo assim, essa realidade na UFV vai de encontro ao que é afirmado por FREITAS (1997): no projeto de modernidade o que prevalece, portanto, é o Lazer colocado num lado oposto ao trabalho. Nesse contexto, o trabalhador é visto como um objeto na produção sendo-lhe tirado o sentir, o agir e o pensar.

Observamos a contraposição das respostas das mulheres em relação a dos homens, na mesma pergunta. As mulheres obtiveram em sua maioria respostas que se enquadram dentro do conteúdo social, enquanto a dos homens sofreram uma maior variação. KURZ (1998) considera que essa escolha sofre influência principalmente da dupla jornada de trabalho da mulher na sociedade moderna, não sobrando tempo para que esta possa usufruir de outras possibilidades de Lazer que demandem deslocamentos e um maior gasto de tempo.

Outra resposta que nos chamou a atenção foi: “Quando tenho algum tempo viajo pela Internet.” Esse interesse é analisado por WERNECK (1998), a qual afirma que nos últimos tempos, a Internet vem sedimentando a dimensão globalizada. Face a essa expansão nas formas tradicionais de comunicação, cresce também o interesse das pessoas de diferentes faixas –etárias pelos “chats”, enquanto opção de Lazer.

A resposta “Fico em casa.”, vai de encontro às respostas coletadas na pesquisa realizada pela revista ÉPOCA (26/10/1998): 80% dos brasileiros curtem seu tempo livre dentro de casa. Na pesquisa feita em Rio de Janeiro e São Paulo coloca-se que faltam equipamentos e políticas de incentivo ao Lazer que atinjam a

Além de regulamentar o Esporte na escola, o governo, também, começou a legalizar a prática esportiva no Estado. Foi criado, em 1950, o Conselho Regional de Esporte, -CRE<sup>8</sup>-, entidade que tinha como objetivo central fiscalizar, orientar e estimular as federações paranaenses das mais diversas modalidades esportivas. Acredita-se que o surgimento do Conselho veio na esteira da Lei Federal 3.199/41<sup>9</sup>, reguladora de toda a estruturação do Esporte brasileiro.

Já o Conselho, como a própria Lei Federal determinava, serviu para aumentar a burocratização do Estado, colocando mais poder nas mãos do Governo, centralizando as ações e reafirmando a prática das políticas tradicionais.

Logo após a implementação do Conselho Regional de Esporte, criou-se, entre outras, a Federação Paranaense de Basquetebol, fundada em 8 de janeiro de 1951<sup>10</sup>, que substituiu o Departamento de Basquetebol da Federação Desportiva Paranaense, a qual tinha por finalidade desenvolver, orientar, fiscalizar e difundir o basquetebol no Estado do Paraná, representá-lo oficialmente na zona de sua jurisdição, conceder filiações às entidades desportivas da Capital e as ligas municipais.

Somente com o aval da Confederação Brasileira de Basquetebol foi possível o surgimento da entidade paranaense. O controle previsto pela Lei Federal<sup>11</sup> impunha mecanismos de centralização do poder, criando hierarquias absolutas.

Ainda, sem uma política definida, o Governo do Estado do Paraná comprometia parte de seu recurso financeiro para a estruturação do Esporte. Como no caso dos clubes esportivos, cujos os recursos do orçamento estavam sendo direcionados para a manutenção e criação de federações e ligas esportivas e do próprio Conselho.

A disposição legal para o Esporte, estabelecida no país, embora que tardiamente, trouxe nova composição de necessidades do orçamento do Estado. Exemplifica-se a posição, com o auxílio de CR\$ 1.600.000,00, em 31 de outubro de 1952 ao Conselho Regional de Desportos, e, também, em 24-12 1953 ao Conselho Regional de Desportos CR\$ 1.000.000,00 para auxiliar na organização, fiscalização e estruturação da prática esportiva no Estado.

Além de instaurar o CRE, o Estado auxiliava financeiramente na criação e na manutenção das entidades esportivas. Entre as inúmeras verbas destinadas àquelas entidades, verifica-se que, em 11 de novembro de 1952, o auxílio foi de CR\$ 100.000,00 à Liga Regional de Futebol, de Ponta Grossa, para a construção da sede própria.

Como a mesma Lei Federal comentava, era um dever do Estado organizar e incentivar a criação das federações e ligas. Portanto, a aproximação dos interesses estatais poderia suplantar as necessidades sociais, que se estruturavam através dos clubes sociais e da autonomia administrativa.

Um momento da história paranaense que sem dúvida alguma, é um período muito importante, pois, de um lado convergiam dois pólos estruturais: começava a administração mais centralizada do governo, colocando suas posições. No lado oposto, a sociedade continuava no sistema organizacional, procurando manter os princípios, costumes e valores. O jogo existente entre os dois lados contribui na construção da identidade - nós paranaense.

A tensão positiva estabelecida entre os dois pólos: a organização social através dos clubes e o novo modelo administrativo do governo, proporcionaram uma ação mais ativa do Estado quanto às práticas esportivas, principalmente depois da criação do CRE e do Departamento de Educação Física e Desportos da Secretaria de Educação. A formação das instituições, possivelmente, auxiliou na organização das primeiras ações concretas de uma política pública para o Esporte no Estado.

<sup>8</sup> Referência tirada do Diário Oficial do Estado do Paraná de 1950.

<sup>9</sup> DECRETO - LEI FEDERAL 3.199 de Abril de 1941.

<sup>10</sup> Primeiro Estatuto da Federação Paranaense de Basquetebol, fundado em 8 de janeiro de 1951.

<sup>11</sup> Cabe destacar aqui, que a Lei Federal 3.199/41 considerou a existência das seguintes confederações: Confederação Nacional de Desportos - CND -; Confederação Brasileira de Basquetebol; Confederação Brasileira de Pugilismo; Confederação Brasileira de Vela e Motor; Confederação Brasileira de Esgrima; Confederação Brasileira de Xadrez. Todas as demais modalidades esportivas deveriam ser incluídas em uma destas Confederações, inclusive o Futebol, subordinado a CND. Além do mais, todas as federações e ligas para existir deveria ter o aval de uma das confederações.



Cabe aos trabalhadores adotarem uma postura crítica frente as atividades oferecidas por suas empresas, refletindo e analisando o que estas representam para eles e o que influenciam em suas vidas. É preciso mais do que participar das atividades, e informar-se sobre estas, é preciso adotar formas de lazer que os satisfaçam integralmente, e não apenas adotar formas de lazer impostas pela indústria de entretenimento.

Contrastando essa pergunta com a anterior, percebemos que o trabalho apesar de ser considerado gratificante, sempre deixa a desejar em algum ou mais aspectos, levando os trabalhadores a recordarem determinados aspectos, que se melhor refletidos os levariam a conclusão de que talvez o seu trabalho não seja tão gratificante assim. A minoria foi bem conformista em suas posições e não declararam sugestões, provavelmente por medo de represálias.

Essa pergunta ainda pode ser comparada com a próxima, quando perguntamos o que eles gostariam de fazer como Lazer. Algumas respostas deixam claro a insatisfação salarial, pois o que eles gostariam de fazer como Lazer só seria possível se a sua renda fosse maior: "*Ter disponibilidade e recursos monetários para sair, ir num barzinho (questão de dinheiro), teatro e corais.*", "*Poder ter poder aquisitivo para ir a um Clube*", "...poder (ter condições, renda) para fazer algumas viagens". Essa situação de desconforto salarial, pode acabar gerando uma das barreiras para o Lazer apontadas por MARCELLINO (1996). Segundo esse autor, devido ao baixo salário, muitos trabalhadores para aumentar sua renda mensal, complementaram suas horas de trabalho com um segundo trabalho, geralmente no mercado informal, acarretando assim, uma diminuição no seu tempo disponível de Lazer. Tanto esse entendimento como a sua prática, sofrem influência de fatores que limitam o acesso ao lazer. Um exemplo disso seria o fator econômico de cada indivíduo que muitas vezes não dá possibilidade para que o cidadão goze das atividades por ele escolhido ou a entenda. "O fator econômico é determinante desde a distribuição do tempo disponível entre as classes sociais, até as oportunidades de acesso a escola, e contribui para uma aproximação desigual do lazer" (MARCELLINO, 1987).

*Ao analisarmos as respostas obtidas com a pergunta relacionando Lazer, Trabalho e suas influências na Qualidade de Vida, podemos constatar que o Lazer mais uma vez assume uma posição funcionalista, sendo colocado como compensação e reposição das energias gastas no trabalho. Assim, o Lazer traria benefícios à Qualidade de Vida, pois "...Influencia por parte do stress..."; "...O lazer compensa a rotina do trabalho..."; "...O lazer influencia para relaxar..."; "...O lazer descontraí...".*

O trabalho por sua vez, influenciaria na qualidade de vida pois "*...O trabalho engrandece...*"; "*...O trabalho influencia para recursos financeiros e ter algo para fazer...*"; "*...O trabalho enriquece o conhecimento e a socialização...*". Ao analisarmos essas falas, percebemos que o lazer vem sendo associado ao trabalho, geralmente com o papel de oposição. Torna-se necessário repensar esses vínculos, pois ambos são de extrema importância para a humanidade. Nenhum desses dois fenômenos pode ficar restrito aos que exercem o poder julgam ser seus valores principais.

É imprescindível tornamo-nos sujeitos de nossa própria história, e refletir sobre o que nos é imposto, principalmente nessa relação histórica de trabalho e lazer, para que com isso consigamos tirar a principal essência desses dois fenômenos e através disso propiciar, não apenas a nós, mas a toda sociedade, um verdadeiro bem estar.

É necessário uma consciência de ambas as partes e dar um sentido mais humano às nossas construções, afinal do que importa o que construímos senão existir mais sensibilidade humana para participar ou apreciá-las?

## Considerações Finais

O trabalho e o Lazer precisam ocupar os seus devidos lugares como instrumentos essenciais da qualidade de vida. Porém, a qualidade de vida só será mais importante que o trabalho produtivo, quando a cidadania assim o souber determinar. Cidadania aqui entendida como participação efetiva, ativa, consciente e crítica no universo das práticas sociais.

Concordamos com DEMO (1997), que somente a partir da conscientização e apropriação dos sujeitos do exercício pleno de sua cidadania, é que poderemos afirmar que os direitos humanos, e dentre eles o Lazer, são de direito e de fato, a razão de ser.

Como os Jogos Abertos atendiam a uma pequena parcela da população, a Secretaria de Educação Física resolveu criar, a partir de 1961, os Jogos Colegiais<sup>14</sup>, competições entre as escolas do Estado. O modelo utilizado nos Jogos Colegiais eram os mesmos das demais competições. As modalidades, inicialmente práticas, eram basquetebol, voleibol, atletismo, natação, handebol e o futebol, atividades executadas nas aulas de Educação Física.

A mistura entre as aulas de Educação Física e as competições colegiais, tornaram-se um grande problema para estabelecer uma separação plausível sobre a questão. E mais, até os dias de hoje, muitas vezes, o conteúdo das aulas de Educação Física estão calcados em tais modalidades esportivas.

No final da década de 60, as práticas das competições esportivas organizadas pelo governo, estavam sendo incorporadas no interior da sociedade, criando as mais variadas competições: Jogos Universitários, Jogos militares, Jogos Infantis. Também nas cidades do Estado, pipocavam inúmeras competições, utilizando o mesmo modelo do governo Estadual, sempre fundamentadas na Lei 3.199/41.

Naquele momento histórico, a organização esportiva, que um dia foi desenvolvida exclusivamente pelos clubes ou por entidades autônomas, era comandada basicamente pelo governo estadual. As práticas nos clubes continuavam, mas apenas para manter as configurações estabelecidas durante décadas, agora sem a influência deles na organização esportiva.

Com o domínio na organização do Esporte, poucos foram os espaços ocupados por outros setores da sociedade. Até mesmo as federações e ligas esportivas se retraíram, sob a projeção que o governo estava impondo na estruturação da área. A burocracia cada vez mais centralizava poderes nas mãos, cerceando os limites do desenvolvimento esportivo, ou como fundamenta BOURDIEU<sup>15</sup>, dominava o campo esportivo.

Passados alguns anos de intervenção governamental no controle da organização esportiva, foi se espalhando a interferência em outras áreas descobertas pelo Estado.

Após a efetivação do controle estrutural das práticas esportivas, nas décadas de 50 e 60, a opção feita pela administração foi centrar para si a construção de espaços públicos, como ginásios, quadras, praças de esporte. Neste período os recursos financeiros, que antes eram destinados aos clubes esportivos, estavam sendo direcionados a própria Secretaria de Estado.

*A criação de espaços públicos para o Esporte foi regulamentada na constituição do Estado do Paraná, de 1967, data em que se destacava o art.135 , " O Estado incentivara a educação esportiva, auxiliando ou promovendo a construção de praças de esporte principalmente nas cidades onde funcionam estabelecimentos de ensino fundamental, colegial e superior."*<sup>16</sup>

Reafirmando as ações anteriores, a aproximação do esporte com a escola aparece formalmente na legislação. Quanto mais o governo injetava propostas esportivas, mais ligações apareciam entre o Esporte, o Estado e a Escola<sup>17</sup>, formando uma abrangente rede de interconexões na sociedade paranaense.

Toda a ação política do governo estadual na organização do Esporte, até a década de 60, era proporcionar à população novas opções competitivas, educacionais e de formação da identidade paranaense. O controle da atividade esportiva encontrava-se respaldado na administração burocrática e centralizadora do Estado.

No decorrer das décadas, o governo utilizou uma seqüência aparentemente lógica, no controle da estruturação esportiva. A seqüência constituiu, segundo parece: a regulamentação do Esporte; o financiamento dos clubes sociais e esportivos; o financiamento aos Conselhos e Entidades esportivas; a introdução e incentivo do Esporte na Escola; a organização de competições esportivas para os atletas e a construção de espaços públicos.

Faltava apenas uma interferência, para controlar definitivamente o Esporte no Estado, consolidando a identidade dos paranaenses: projetos para a popularização das atividades esportivas.

<sup>14</sup> Estes dados foram coletados junto a Paraná Esporte.

<sup>15</sup> Bourdieu, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

<sup>16</sup> Art. nº 135 da Constituição do Estado do Paraná promulgado 1967.

<sup>17</sup> Para Norbert Elias, em todos os Estados Nacionais, as instituições de educação pública são extremamente dedicadas ao aprofundamento e à consolidação de um sentimento - nós exclusivamente baseado na tradição nacional. A contínua utilização do poder sobre o esporte é aproximá-lo da escola, é, sem dúvida, um elemento na manutenção do poder do Estado.

VIEIRA, A. P. Including Disabled Students in Physical Education Class. Paper apresentado à Valdosta State University. Valdosta, GA, 1996.

VIEIRA, A. P.; SILVA, A. Um estudo da relação Lazer/Trabalho e Qualidade de vida da Comunidade Universitária na Universidade Federal de Viçosa. In: Coletânea do Simpósio de Iniciação Científica da UFV. Viçosa: Editora da UFV, 1998.

WERNECK, C. L. G. Lazer e Internet: o imaginário em questão. In: V Congresso Mundial de Lazer. São Paulo, 1998.

Endereço: Universidade Federal de Viçosa – Departamento de Educação Física – Viçosa, MG.

CEP: 36571-000. Fone: (031) 899 2249

E-mail: apvieira@mail.ufv.br

---

## O ESPORTE NO ESTADO DO PARANÁ: O COMEÇO DA PARTICIPAÇÃO GOVERNAMENTAL

*Prof. Ms. Fernando Marinho Mezzadri*  
UFPR/UNICAMP/CAPES/CEPELS<sup>1</sup>

---

*RESUMO:* A pesquisa trata das primeiras ações governamentais para o Esporte na década de 50 e a influência do Governo Federal nessa organização. Com a inserção das políticas públicas, a estrutura do Esporte no Estado, começou a modificar-se, deixando de ser formado unicamente pelos clubes esportivos e sociais passando gradualmente o gerenciamento ao governo estadual. Além de verificar essa mudança, a pesquisa buscou mapear as práticas esportivas, como seus *habitus* e costumes, inclusas no interior da sociedade paranaense, mais particularmente nos clubes. O resgate é necessário para compreender a maneira como foi utilizada as práticas esportivas pelo governo estadual. A dinâmica estabelecida na relação entre a sociedade e o governo auxiliou em muito, como veremos mais a frente, na construção da identidade paranaense. A fundamentação teórica da pesquisa está baseada nos autores Foucault, Elias, Bourdieu entre outros.

---

### Introdução

Neste pesquisa será feita uma relação entre a regulamentação esportiva estabelecida pelo Governo Federal e o desenvolvimento das ações administrativas do Estado do Paraná. Durante o decorrer da estruturação do Esporte no Estado, considera-se que esta base, formada pela inserção governamental nas ações dos indivíduos, passa a ser um dos pontos fundamentais do estudo.

Portanto, relacionar a formação dos clubes sociais e esportivos, com a ação governamental, é um dos pontos importantes para desvendar a maneira como a administração do Estado, com suas políticas públicas regulamentou a ação social e como a sociedade incorporou estas ações.

### **As primeiras interferências governamentais**

Os encaminhamentos das questões devem seguir uma lógica estruturada, a partir do processo administrativo implantado no final da década de 40, quando o governo de Bento Munhoz da Rocha, começou a governar o Estado em todas as direções, ocupando territorialmente as diversas regiões ainda virgens. A implementação de políticas públicas para os diferentes setores da sociedade foi, sem dúvida, outra obra iniciada naquele período. Entre as políticas pré-estabelecidas enfocaremos as ações para o Esporte.

O percurso realizado pelo governo foi construído em duas direções que se imbricam na composição da interdependência entre o governo e a sociedade.

---

<sup>1</sup> Prof. Universidade Federal do Paraná, Doutorando em Estudos do Lazer na UNICAMP, bolsista da CAPES e pesquisador do Centro de Pesquisa em Esporte, Lazer e Sociedade - UFPR.

# COMPLEXO DA MARÉ: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA A PARTIR DE POLÍTICAS PÚBLICAS NAS ÁREAS DO ESPORTE E LAZER<sup>1</sup>

**Autor: Prof<sup>o</sup> Ms. PEREIRA FILHO, J.R. - UERJ**  
(Universidade Estadual do Rio de Janeiro)

**RESUMO:** Este artigo foi elaborado a partir de subsídios contidos em minha dissertação de mestrado. Tem como objetivo realizar um processo de reflexão sobre as Políticas Públicas implementadas pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer da cidade do Rio de Janeiro no período de 1986/96 em oito favelas pertencentes ao Complexo da Maré. Analisa a capacidade destas em contribuírem para superação da "cidadania de sobrevivência" (VALLA & STOTZ, 1996) exercida pela população favelada e caminhar em ao encontro da "cidadania emancipada" (DEMO, 1994). Neste sentido, discute a categoria cidadania a partir das contribuições de FERREIRA (1993), DEMO (1995) e VALLA & STOTZ (1996), procurando encontrar a partir das demandas da população, grau de prioridade política das gestões, concepções que nortearam os programas e projetos desenvolvidos e os canais de participação popular construídos, aproximações e afastamentos com as categorias de análise. A análise dos documentos levantados e o estudo sistemático das falas dos seis colaboradores que participaram desta investigação tendem a apontar para o fato de que as Políticas Públicas desenvolvidas nas áreas de Esporte e Lazer não caminharam no sentido de superar relações assistencialistas entre o Poder Público e o Movimento Popular Organizado, mantendo a cidadania na esfera da tutela. Todavia, foram encontrados alguns indícios que apontam para o rompimento desta prática. No Complexo da Maré, paulatinamente as áreas investigadas passam a constituir-se como um campo de reflexão permanente, sendo reconhecidas pelo Movimento Popular Organizado como direitos sociais a serem conquistados através de mobilização e luta.

## 1 - Introdução

Ao discutir Políticas Públicas, busco como referencial VALLA & STOTZ (1991) que as definem como ações desenvolvidas pelo governo no sentido do desenvolvimento de infra-estrutura industrial e consumo coletivo. Ou seja, as ações que caminham no sentido de desenvolver a infra-estrutura industrial, visam garantir todas as condições necessárias para o desenvolvimento dos empreendimentos do capital. Já as que caminham ao encontro do consumo coletivo, são entendidas como aquelas desenvolvidas em caráter permanente por parte do Poder Público a fim de garantir o acesso aos serviços básicos: água, luz, transportes públicos, educação, saúde, lazer, esporte e etc. São serviços de direta responsabilidade do Poder Público com características de consumo coletivo e que têm como função, dentro da estrutura do sistema capitalista, garantir "a reprodução da força de trabalho." (idem, p.37).

Ao abordarem esta questão os autores levantam dados, comprovando que:

*"historicamente, os governos brasileiros gastaram verbas pública mais com infra-estrutura industrial do que com o consumo coletivo, pois os interesses dominantes no Brasil fazem forte pressão sobre os governos para gastarem a verba desta forma."* (VALLA & STOTZ, 1991, p.13)

Embora concordem com a necessidade do Poder Público atuar tanto no desenvolvimento da infra-estrutura industrial quanto no desenvolvimento de ações que visam garantir serviços de consumo coletivo, contestam a ênfase dada historicamente ao primeiro. Esta opção, tem atendido muito mais aos interesses do capital do que beneficiado a maioria da população.

Ao discutir Políticas Públicas estarei a todo instante tendo que compreendê-las no bojo do conflito de interesses do capital (infra-estrutura industrial) e do trabalho (consumo coletivo).

Todavia, o estudo centra-se no campo das ações desenvolvidas através da participação social, sendo esta compreendida a partir das "múltiplas ações que diferentes forças sociais desenvolvem para poderem influenciar a formulação, execução, fiscalização e avaliação das Políticas Públicas na área social" (idem, p.6).

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da minha dissertação de mestrado orientada pelo Prof. Dr. Vítor Marinho de Oliveira - PPGEF - UGF.

Manter o controle da sociedade era, sem dúvida, um dos instrumentos mais importante para o governo, até porque, quanto maior o domínio da sociedade, maior, o poder do Estado. Porém, como o governo não tinha o poder sobre a organização dos clubes, ele injetou dinheiro, a fim de que eles acabassem tornando-se reféns do próprio Estado, uma jogada peculiar para o governo que estava se estruturando.

A iniciativa governamental produziu uma mudança no eixo do desenvolvimento do Esporte no Estado do Paraná. A base esportiva, centrada nos clubes, foi lentamente substituída pela burocratização do Estado. O ritmo da mudança foi sendo construído pela inserção de deveres que o Estado impunha à sociedade. Pode-se perceber essa ação dos clubes, com os afastamentos na organização do Esporte no Estado<sup>6</sup>.

A readaptação das novas formas de administrar o Estado do Paraná, proposta pelo governo, na década de 50, fez sugerir um projeto mais específico de desenvolvimento estatal, contendo nas mãos uma política estrutural para o controle do Esporte.

Mesmo com a presença da Federação Desportiva Paranaense, a qual organizava o Esporte no Estado, e que não tinha nenhuma ligação com o governo estadual, deu-se início a uma participação mais ativa do Estado no âmbito esportivo.

Justamente, aí está o conflito, tensão, entre as necessidades dos indivíduos que se organizavam nos clubes e os interesses do Governo em oferecer à sociedade um modelo de administração mais burocrático.

Porque o Governo não poderia agir diretamente nas configurações dos indivíduos pertencentes aos clubes, tomou ele para si o poder de organizar, administrar e controlar o Esporte no Estado.

O processo de formação dos indivíduos, ou a governamentalidade toma impulso na década de 50, com Bento Munhoz da Rocha Netto. O Paraná iniciava uma administração mais direcionada aos interesses da coletividade, da ocupação do território, deixando, mesmo que timidamente, de ser uma das colônias de São Paulo. A Capital tornava-se mais representativa aos interesses dos paranaenses. Os imigrantes já tomavam conta de boa parte do Estado, bem como os migrantes de outras partes do país ancoravam em nosso território.

Por mais variadas etnias e migrações que compuseram o Estado, estava sendo proposto um modelo que unificasse a sociedade, construindo a identidade – nós dos paranaenses que, até a década de 50, se encontravam pulverizados no interior da sociedade, e das configurações dos indivíduos. .

Com o impulso na ocupação territorial, com o novo modelo administrativo sendo posto em prática, o governo injeta seus projetos políticos sobre o Esporte. Destaca-se no modelo algumas ações diretas do governo na estruturação das práticas esportivas.

A primeira Lei sobre a questão ocorreu em 09 de janeiro de 1951, LEI nº549. Criou-se, assim, a Divisão de Educação Física, subordinada ao Departamento do Ensino, da Secretaria da Educação e Cultura.<sup>7</sup>

A partir da criação do referido Departamento, começaram a ser desenvolvidos os Jogos Escolares do Paraná, bem como instituiu-se a prática de atividades esportivas nas Escolas. Aqui se pode imaginar um dado significativo na formação dos alunos, a prática do esporte era prioridade do governo. A prática esportiva, que antes se restringia aos clubes, começa a ser imposta pela burocracia nos estabelecimentos de ensino. Pode-se, pois, supor uma posição relativamente colocada de cima para baixo, comandada e administrada pelos governantes.

Na legislação proposta, a Educação Física e o Esporte andavam juntos, sempre na direção dos interesses do governo. O Esporte na escola torna-se um componente importante no desenvolvimento dos indivíduos, na padronização requerida para alcançar a identidade-nós paranaense em todo o território do Estado.

<sup>6</sup> Revista Paraná em Páginas. *Nem Tudo está perdido no Esporte Paranaense*. Ano 1957.

<sup>7</sup> Diário Oficial de 09 de Janeiro de 1951. Cria a Divisão de Educação Física, Supordinada ao Departamenrto do Ensino da Secretária de Educação e Cultura.

Os prefeitos que exerceram seus mandatos a partir de 1985 (Saturnino Braga - 1986/1988, Marcello Alencar - 1989/1992 e Cesar Maia - 1993/1996), tiveram Secretarias de Governo e Fundação em suas estruturas administrativas que tinham entre outros objetivos, fomentar o Esporte e o Lazer. Para ilustrar nossa afirmação, podemos citar como exemplo a última das administrações.

Logo ao tomar posse, o Prefeito Cesar Maia criaria o cargo de Secretário Municipal Extraordinário de Esporte e Lazer, que seria extinto em seu segundo ano de governo com a recriação da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer - SMEL<sup>4</sup> com a função de:

*"(...)elaborar, coordenar e executar programas e projetos e exercer atividades de incentivo às manifestações nas áreas de Esporte e Lazer, consoantes às diretrizes e planos do governo municipal como também implantar, conservar e manter áreas para a prática de Esportes e Lazer."* (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1995, p.61)

Configurado este quadro, fica claro que o Esporte e Lazer constituíram-se enquanto campo de intervenção por parte destas administrações. No entanto, não há evidências que possam caracterizar as ações desenvolvidas como sendo baseadas numa construção de uma nova relação entre o Poder Público e a população.

Pretendo aqui apresentar os resultados de uma investigação que procurou aprofundar as análises desenvolvida até o presente, a fim de constatar as aproximações e os afastamentos no que concerne às Políticas Públicas para o Lazer e Esporte e suas contribuições para a construção de um novo conceito de Cidadania, concebida aqui segundo FALLEIROS(1991,p.20) como sendo "o reconhecimento da soberania da Nação sobre o Estado; do Povo sobre o Governo e da Sociedade Civil sobre as instituições"

Ao elaborar o referencial teórico que embasou as investigações, trabalhei com o objetivo de construir uma pequena análise histórica do tópico que considerei central no meu objeto de estudo - a categoria Cidadania.

Este estudo pretende trazer à tona como esta questão se apresenta no cotidiano das classes populares em nosso país. Neste sentido discutimos as relações existentes entre o objeto de estudo e o processo de organização das classes populares, no intuito de romperem com a condição de "pré-cidadão", apontada por TEIXEIRA (1986) como sendo a condição a que foram submetidas a população rural e a maioria urbana, tendo em vista a sua não vinculação às categorias profissionais regulamentadas pelo Estado-Novo, que apenas permitiria o exercício de **um cidadania regulada**, onde os cidadãos não são legitimados de acordo com seus direitos políticos e civis e sim por sua vinculação a uma das categorias profissionais reconhecidas por lei (SANTOS,1994). Transpondo o exercício de uma **cidadania tutelada**, que, de acordo com DEMO(1995), seria um tipo de cidadania cultivada pelas elites políticas-econômicas através de práticas clientelistas e paternalistas, que se aproveitam da "pobreza política" da maioria da população, e de uma **cidadania de sobrevivência** (VALLA&STOTZ,1996), a que estão submetidas as classes populares, fazendo que estas desenvolvam constantes mobilizações a fim de garantir seus direitos básicos. O objetivo é de alcançar uma nova cidadania, categorizada por DEMO (1995) como **cidadania emancipada** e por VALLA&STOTZ (idem) como **cidadania da modernidade**. Ambas caminham no sentido de superação da pobreza política, com alteração da distribuição de dinheiro público em favor das classes trabalhadoras e o conseqüente combate ao acúmulo de capitais, proporcionando assim a garantia de padrões básicos de sobrevivência.

## 2 - Os Caminhos Percorridos

Ao resgatar a trajetória das Políticas Públicas desenvolvidas pelo Poder Público Municipal nas áreas investigadas, levando em consideração o período delimitado por este estudo. Procurei analisar como as áreas de Esporte e Lazer, asseguradas pela Constituição Federal e Lei Orgânica Municipal vigentes como direitos sociais, foram tratadas pelo Poder Público no que tange a garantia destes, as populações que habitam os bairros populares de nossa cidade<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> O termo recriação refere-se ao fato de que durante a gestão do Prefeito Saturnino Braga (1985/1988) seria criado pela primeira vez a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer - SMEL. Esta foi extinta pelo então Prefeito Marcello Alencar que fundiria várias Secretarias e criaria a Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esporte - SMCTE.

<sup>5</sup> Para um maior aprofundamento sobre os dados coletados e as análises efetuadas a partir destes favor consultar, PEREIRA FILHO, J.R. (1998).

## As ações públicas para o Esporte

Com a criação da Divisão da Educação Física e Esporte e do Conselho Regional de Desporto, as práticas esportivas começaram a estar mais presentes no interior da sociedade, seja pela efetivação de propostas direcionadas, seja pela incorporação governamental de atividades praticadas pelas mais diversas etnias.

Quando se comentou sobre as ações políticas para o Esporte, pensou-se na construção da identidade dos indivíduos paranaenses. Assim, pode-se refletir sobre vários aspectos. Primeiro, a relação existente entre as práticas esportivas, desenvolvidas nos clubes sociais e as propostas das ações governamentais. Segundo, a inserção direta do governo na formação dos indivíduos. Terceiro, a maneira administrativa utilizada pelo governo a fim de implantar propostas para o Esporte.

Inicialmente, a questão a ser discutida demonstra a relação entre os costumes da prática esportiva e a ação política do governo, direção em que se aponta para a existência de interconexões entre os clubes sociais, esportivos e o Estado.

Portanto, de um lado têm-se as modalidades esportivas praticadas nos clubes sociais e que estavam divididas em classes, instituições étnicas, ou questões ideológicas. As atividades mais praticadas no interior de cada uma das instituições eram tênis, natação, futebol, beisebol, faustbol, boliche, bocha, bolão, jogos de salão e outros. Tais modalidades representavam, e muito, as configurações, os costumes, os *habitus* dos indivíduos daquele momento.

No que tange à posição governamental, além da criação do Conselho Regional de Desportos, da inserção do Esporte na Escola, tinha-se a necessidade de proporcionar uma ação mais concreta para a formação dos indivíduos.

Por conseguinte, foi com a participação dos clubes e da criação do Conselho que surgiram os Jogos Abertos do Paraná -JAP- Jogos Escolares do Paraná, Jogos Universitários e Jogos Militares e Classistas<sup>12</sup>, algumas dessas competições são praticadas até os dias atuais.

As competições convergiam algumas modalidades praticadas no interior dos clubes esportivos, assim, também as modalidades oriundas do esporte escolar. Observa-se como exemplo no caso dos clubes, o beisebol e o judô, de influência japonesa; o faustbol, o boliche e o bolão de alemã, sempre presentes nestes jogos. No caso das modalidades escolares, destacamos o basquetebol, voleibol, handebol, e futebol de salão. Coincidência ou não todas eram modalidades coletivas.

Partindo da junção das modalidades, são organizadas pelo governo estadual as competições esportivas. Porque o governo do Estado não interferia diretamente nos clubes esportivos, conseguiu ele aproximar diversas configurações sob seu controle, sob sua alegação. A rede de interdependência passou a existir na sociedade, começava portanto, ser comandada pelo Estado, agora de maneira mais direta e centralizadora.

A participação do governo na organização da sociedade, encontra-se no segundo assunto em questão. Um dos primeiros atos mais concretos da ação administrativa foi a organização dos Jogos Abertos.

Eles surgiram, primeiramente em 1957, na cidade de Londrina e durante treze anos, foram sediados nas cidades do norte do Paraná, com exceção dos de 1958 que ocorreram em Curitiba<sup>13</sup>. Conquanto uma região nova em desenvolvimento no Estado, os jogos tomaram impulso em virtude da emancipação territorial, econômica e pelas imigrações que ocupavam a região.

Ao fazer um paralelo entre os Jogos e o desenvolvimento do Estado, como já comentou anteriormente, a ocupação dele na região norte, ocorreu muito pela colonização dos paulistas que, por sua vez, tinham a prática esportiva como elemento de seu *habitus*.

<sup>12</sup> De acordo com a própria Lei 3.199/41 os esportes deveriam ser organizados a partir da seguinte divisão: Militar classista, comunitário, escolar. Portanto, a maneira de organização do Esporte no Estado do Paraná, apenas reproduz um modelo apresentado pelo governo federal.

<sup>13</sup> As fontes sobre os Jogos Abertos foram coletados nos relatórios finais das competições, junto a Secretaria Estadual de Esporte e Turismo, -Paraná Esporte. Esses relatórios continham o número de cidades participantes, o número de atletas, as modalidades esportivas dentre outras informações.

Hoje, presencio o discurso do direito de cidadania sendo realizado até mesmo por setores que historicamente tem tido a opção política de mantê-la na esfera da tutela. Não bastaria apenas falar genericamente sobre cidadania, mas sim tomar posição a respeito de como compreendo esta categoria, procurando relacioná-la com as ações desenvolvidas pelo Movimento Popular Organizado e o Poder Público.

Compreendi que a categoria em questão, pode assumir diversas formas. Estas estão diretamente relacionadas aos mais variados projetos políticos. Com isso procurei deixar claro que, ao falar da conquista da cidadania, efetuo minha fala a partir de uma perspectiva que prevê a construção de uma nova estrutura social.

Este estudo procurou apontar, que para a construção desta nova estrutura social torna-se necessário o rompimento com a lógica que tem imperado até o momento. A cidadania tutelada hegemoniza as relações sociais em nosso País. Combatê-la passa por um processo de organização social que também precisa ser claramente diferenciado do que hoje o discurso dominante preconiza.

Para concepções de sociedades distintas não há possibilidade de conciliação. Neste sentido, a garantia da cidadania assistida as classes populares, deve ser encarada apenas como uma etapa do processo, que ao meu ver terá limites claros, na tentativa de retirar completamente as classes populares do estado permanente de emergência.

A conquista da cidadania assistida e sua transposição está diretamente relacionada a capacidade de organização das classes populares, que através de uma efetiva participação social atuam no sentido de participar do processo de construção de um novo Projeto Histórico.

Os dados apontaram que, embora as três gestões investigadas possuíssem seus membros historicamente identificados com o processo de questionamento ao Regime Militar, este fato não foi suficiente para que nas áreas em questão fosse inaugurada um nova relação entre a população e o Poder Público.

Esta relação, muitas das vezes, foi realizada através de práticas claramente assistencialistas que mantiveram a cidadania na esfera da tutela. Não encontrei durante toda a investigação, nenhum indício que vislumbresse para o fato de haver uma vontade política dos diversos governos analisados, em construir uma Política Municipal de Esporte e Lazer que não fosse uma colcha de retalhos.

O presente estudo, mostrou que as estruturas administrativas existentes nos diversos Governos analisados foram muito mais utilizadas para o atendimento dos interesses privados dos diversos grupos políticos que as ocuparam, do que propriamente terem sido utilizadas em prol de garantir os direitos sociais da população.

As Políticas Públicas desenvolvidas por todas as gestões analisadas, atingiram uma parcela reduzida da população, o que por certo fez com que muitas das vezes, esta não notasse a presença do Poder Público Municipal nas áreas de Esporte e Lazer.

As poucas comunidades que foram atendidas receberam um conjunto de Políticas Públicas de características limitadas. Estas políticas foram marcadas pela ausência de aprofundamento teórico, capaz instrumentá-las, frente aos limites e possibilidades que as mesmas poderiam assumir em relação às demandas oriundas da população. Neste sentido apresentaram-se sob a forma de um manual de boas intenções incapaz de fazer frente aos problemas estruturais que atingem em cheio a qualidade de vida das classes populares.

Outra questão que merece destaque, foi que durante todas as gestões não encontrei pistas suficientes que pudessem apontar para a preocupação em articular as ações governamentais conjuntamente com outros setores do Poder Público Municipal, objetivando assim uma maior maximização das ações efetuadas com o conseqüente aumento de qualidade. As ações caracterizaram-se por serem desenvolvidas de forma isolada, gozando de um alto grau de descontinuidade. O quadro descrito, nos permite afirmar que durante todo o período investigado as Políticas Públicas para as áreas de Esporte e Lazer configuraram-se como uma típica proposta de qualidade pobre destinada aos pobres.

No decorrer do presente estudo, deparei-me com a existência de toda uma legislação destinada a democratizar, ainda de forma bastante tímida, as relações entre o Poder Público e os setores organizados da população. Entretanto, a conclusão que pude chegar aponta para o fato de que embora tenham existidos



Aberta a lacuna no controle do Estado, o governo sentiu-se na necessidade de atender à outra parcela da sociedade, que não praticava o esporte como meio de competição, mas de diversão. Subjacente às propostas de competições, estava na intencionalidade do governo um processo de educação e lazer<sup>18</sup>.

A proposta governamental de divulgar as modalidades esportivas para a sociedade não passava de estruturações das regras de várias modalidades, como: atletismo, basquetebol, futebol de salão, ginástica olímpica, ginástica rítmica desportiva, handebol, judô, voleibol, xadrez<sup>19</sup>. Embora se projete uma intencionalidade com a proposta, não parece haver uma ligação mais significativa com o desenvolvimento da sociedade. O projeto fica respaldado no papel, mas na prática existe pouca participação dos indivíduos.

A ação política dos governantes paranaenses, até o final da década de 60, propunha à população um modelo esportivo calcado na formalidade, nas regras e nas técnicas específicas. Com os mesmos objetivos, propunham-se atingir os três grupos de possíveis praticantes: o Esporte na Escola, como lazer e de modo mais competitivo. Neste caso, os atos governamentais, além do controle da estrutura esportiva, reproduziam em muito as propostas elaboradas pelo governo federal.

O Esporte, naquele momento histórico, começava a servir como um dos elementos na formação do Estado, não mais no sentido de auxiliar a criação e a manutenção dos clubes sociais, esportivos, como também não foi incentivada a manutenção de certas modalidades esportivas oriundas dos costumes, *habitus* dos imigrantes.

Entretanto, foram sendo criadas as propostas de estabelecer um modelo de esporte calcado na competição, rendimento, performance e técnica. Sobretudo, se foi estabelecendo o domínio na estruturação do Esporte, a partir da centralização administrativa.

## Conclusão

Finalizar essa pesquisa não é uma tarefa fácil, pois a abrangência da pesquisa foi bastante significativa, entretanto pode-se dizer que a ingerência da administração burocrática provocou um conflito no equilíbrio das tensões entre a constituição do nós paranaense. Tendo de um lado a colonização dos imigrantes, de outro a nova sociedade pretendida no fortalecimento governamental.

Com o desenvolvimento das práticas esportivas no interior da sociedade, a política pública para o Esporte começou a tornar-se presente a partir de então, sob o entendimento equivocado de um suposto novo modelo de organização esportiva e de gerenciamento do Estado. O modelo inserido no contexto do Estado do Paraná, reproduziu até certo ponto as projeções determinadas pelo governo federal.

## Bibliografia

BOURDIEU, Pierre. Coisas Ditas. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983.

ELIAS, Norbert. A Busca da Excitação Lisboa: DIFEL, 1992.

\_\_\_\_\_. Sociedade dos Indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

FOUCAULT, Michel. Micro Física do Poder. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

MEZZADRI, Fernando Marinho. A prática esportiva nos Clubes Sociais no Estado do Paraná e suas possíveis configurações: 1870 - 1930, coletânea do VI Congresso Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física Rio de Janeiro 1998.

Revista Paraná em Páginas.. Nem Tudo está perdido no Esporte Paranaense. Ano 1957

Prof. Ms.Fernando Marinho Mezzadri

Rua Fernando Amaro, nº 103, aptº 603 – Curitiba – Paraná – Cep- 80.050-020

e-mail mezzadri@uol.com.br – tel. (041) 362-3961

<sup>18</sup> Proposta do Governo Estadual, gestão Ney Braga, para o Esporte.

<sup>19</sup> Op. Cit.

SANTOS, W.G. (1994). *Cidadania e Justiça - A Política Social na Ordem Brasileira*. Rio de Janeiro: Campus.

TEIXEIRA, S. M. (1986). *Cidadania, direitos sociais e Estado*. In: *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, 20 (4) :115-140.

VALLA, V.V & STOTZ, E.N. (1991). *Participação Popular e Saúde*. Rio de Janeiro Petrópolis: CDDH/CEPEL,

\_\_\_\_\_. (1996). *Educação, Saúde e Cidadania*. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes.

Contatos: Rua Maia Lacerda, 637/105 / Bairro: Estácio

Rio de Janeiro - RJ / Cep: 20250-001

Tel:(021) 293-3330 ou 99661964 / email: jribamarfilho@uol.com.br

---

## PROGRAMA DE ENSINO PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CAMARAGIBE – PE: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO<sup>1</sup>

**Alexandre Viana Araújo** – Especialista em Educação Física Escolar - PMC

**Ana Lúcia Felix dos Santos** – Especialista em Educação Física Escolar - PMC

**Rosa Maria Coelho** – Graduada em Educação Física – PMC

**Zelma V. M. Loureiro Ferreira** – Graduada em Educação Física - PMC

---

**RESUMO:** O presente texto tem por objetivo divulgar um processo que se encontra em construção na rede pública municipal de ensino do Município de Camaragibe – PE. Trata-se da elaboração de um Programa de Ensino para o componente curricular Educação Física. A referida elaboração partiu da necessidade e do interesse do grupo de professores vinculados ao Município que buscam sistematizar a prática pedagógica. Mesmo estando em processo de construção o Programa citado aponta para uma qualificação do processo de ensino-aprendizagem das aulas de Educação Física da rede.

---

### Introdução

*“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...”* (LDB, 9394/96, artigo 26, inciso 3º).

Este estudo trata da experiência vivenciada por um coletivo de profissionais, da Educação Física Escolar, na construção de um programa de ensino para a rede pública municipal da cidade de Camaragibe – PE. O mesmo apresenta a seguinte estruturação: Inicialmente apresenta um histórico sobre o Município, em seguida enfoca-se a estrutura de ensino do mesmo, posteriormente traz um relato de como se deu a implantação da Educação Física enquanto componente curricular na rede de ensino, finalizando com um esboço sobre o processo de construção do Programa de Ensino para a referida disciplina, tanto no aspecto teórico quanto no operacional.

### Apresentando o Município

Camaragibe, palavra que vem do vocábulo indígena “Camará-Gipé” (Rio de Camará), em referência a uma planta abundante na região a “Lantana Camará”, popularmente conhecida como “chumbinho”. Localizado a 16 km do Recife, Camaragibe é um município novo tem apenas 17 anos de emancipação política, mas a sua área foi uma das primeiras a serem ocupadas pelos portugueses, para a produção de açúcar no Estado, no século XVI.

---

<sup>1</sup> Este trabalho candidata-se ao GTTN° 02 – Educação Física/Espportes e Políticas Públicas.

Ao analisar Políticas Públicas na área social pretendo compreender as possíveis redes de significados que são construídas entre os atores envolvidos neste processo.

No Brasil predominam as Políticas Sociais dentro de uma perspectiva que FALLEIROS (1991) denominou com sendo, “formas de manutenção da força de trabalho econômica e politicamente articulada para não afetar o processo de exploração capitalista e dentro do processo de hegemonia e contra hegemonia da luta de classes” (p.80). Tais políticas desenvolvem-se através de programas de cunho assistencialista que, segundo FALLEIROS (idem), são mecanismos de dependência estabelecidos pelo Estado de forma a manter relações de conformismo, onde serviços públicos são meramente confundidos com favores e ações de mútua reciprocidade eleitoreira, quando o sucesso político-eleitoral possui estreitas relações com as necessidades imediatas da população.

Como em todo país capitalista dependente, a discussão dos direitos sociais e da cidadania precisa ser contextualizada sob pena de serem cometidos graves erros de análise.

Ao referir-nos à cidadania precisamos categorizá-la, pois devido à estrutura sócio-econômica existente, ocorrem relações diferenciadas com o Poder Público. VALLA & STOTZ(1996) alertam para o fato de existir, para uma pequena parcela da população, a possibilidade de exercício de uma **cidadania de vigilância**, ou seja, os membros deste segmento possuem uma série de bens de consumo de caráter coletivo assegurados pelo Poder Público, cabendo apenas o exercício da vigilância sobre os governos para que a qualidade destes seja assegurada e que não deixem de existir. Em contrapartida, a maioria da população não tem o que vigiar, pois faltam-lhe os serviços. Sendo assim, desenvolve-se um constante processo de mobilização e, para garantir sua sobrevivência, a população é obrigada a exercer uma **cidadania de sobrevivência**<sup>2</sup>.

A população pertencente ao universo considerado nesta investigação, tem sido, historicamente, privada do acesso aos bens de consumo coletivo, o que faz com que a mesma viva em “Estado Permanente de Emergência” (idem, p.121), que a obriga uma constante mobilização no intuito de garantir seus direitos. Com este movimento a “Participação Social” assume um caráter de “Participação Popular”<sup>3</sup>, sendo as demandas pelo Esporte e o Lazer, o crivo deste estudo.

Existe um direito social que ambas as partes não questionam sua existência. O que está em questão é o grau de importância atribuída pelo Movimento Popular Organizado e o Poder Público. Este irá validar o direito nas áreas de Esporte e Lazer, como também suas preocupações a respeito das opções ideológicas das ações que venham a ser desenvolvidas por ambas as partes.

As Políticas Públicas para as áreas de Lazer, Esporte e Educação Física, desenvolvidas no período do regime militar (1964 - 1985) submeteram-se à sustentação estrutural do Esporte enquanto performance e competição, consolidando o que GHIRALDELLI (1991) definiu como “Tendência Competitivista da Educação Física” (p.16), que apontava como objetivo fundamental caracterizar a competição e a superação individual como valores fundamentais para uma sociedade moderna. Para este autor “a Tendência Competitivista da Educação Física foi um aríete das classes dirigentes na tarefa de desmobilização da Organização Popular” (idem,p.20). No campo das proposições voltadas para a ocupação do tempo livre, observou-se programas na área do Lazer e Desporto de massa, baseados no que MARCELLINO (1983/1990) definiu como especificidades abstratas relacionadas com fins funcionalistas na área do Lazer, onde as ações tinham como objetivos a recomposição da força de trabalho e o controle da corporeidade da classe trabalhadora durante o seu “tempo livre”.

A cidade do Rio de Janeiro, após a consolidação do processo de abertura política, a partir de 1985, quando a população reconquista o direito de escolha através do voto dos prefeitos das capitais, teve em seus quadros executivos, políticos que em sua vida pública pautaram suas ações pelo combate ao regime de exceção.

<sup>2</sup> Os autores afirmam que os termos **cidadania de vigilância** e de **sobrevivência** estão intimamente relacionados com os de **cidadania de abundância** e de **escassez** elaborados por WEFORT,F.

<sup>3</sup> Ao colocarmos Participação Popular como uma das formas de Participação Social os autores a definem como sendo “participação política das entidades representativas da sociedade civil em órgãos, agências ou serviços responsáveis pelas Políticas Públicas na área Social.”(VALLA & STOTZ, 1991,p.12)

Durante esse processo de implantação foram verificados vários pontos que interfeririam diretamente na qualidade da prática pedagógica e na integração dos docentes no ambiente escolar. Destacamos entre eles a quantidade de aulas semanais (uma aula por semana obrigando o professor a ter que distribuir a sua carga horária em mais de duas escolas ocasionando uma menor interação com os alunos); a não existência de um programa de ensino específico para a Educação Física no Município (fazendo com que os professores trabalhassem de acordo com sua concepção e visão de mundo); a falta de conhecimento do contexto escolar do Município; a falta de material didático para as aulas; espaço físico inadequado para a prática das aulas; o desconhecimento por parte dos dirigentes e professores polivalentes com relação ao papel da Educação Física na escola; falta de interação dos professores com a comunidade.

## **Uma proposta de trabalho para o ensino da Educação Física no Município de Camaragibe**

Em meio a este contexto, da implantação da disciplina Educação Física no currículo das escolas públicas da cidade de Camaragibe, os professores envolvidos no processo sentiram a necessidade de fazer uma estruturação deste componente curricular no currículo da escola, no seu projeto político pedagógico, com isso constatou-se a necessidade da construção de um programa de ensino para a rede pública municipal.

O programa de ensino para a Educação Física inicialmente foi sugerido pelo conjunto de professores que verificaram esta necessidade, posteriormente houve uma solicitação à Secretaria de Educação através da Diretoria de Ensino, da viabilização da referida proposta, onde argumentou-se a necessidade, para tal, da presença de um especialista na área.

A construção do referido Programa está na fase de elaboração, no momento ele é um pequeno embrião que começa a se formar, porém já foram iniciados os primeiros passos para essa construção. O objetivo deste trabalho é fazer um relato de como está se processando essa elaboração tanto no aspecto teórico como no operacional.

O primeiro passo para essa construção foi mapear a necessidade que os professores de Educação Física sentiram de sistematizar a sua prática pedagógica *“entendendo a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização”* (Veiga, 1992: 16). Depois veio a vontade política presente entre os professores de Educação Física da rede municipal e a própria Prefeitura através da Diretoria de Ensino. Após este primeiro momento, passou-se para a etapa seguinte que foi escolher o capacitador, ou seja, o profissional que iria estruturar todo o processo de construção desse referido programa. Para a escolha do profissional que teria esta incumbência, os professores mais a chefe da divisão de Educação Física, fizeram no primeiro momento uma lista de profissionais que tivessem capacidade para administrar esse trabalho, e foram listados oito professores, sendo escolhido o professor Mestrando Cláudio Santos Lira Júnior. Um critério determinante para a escolha desse especialista foi que o mesmo apresentasse não só a competência técnica para a elaboração do trabalho como, também, o compromisso político com as questões sociais e, conseqüentemente com a educação.

Para um melhor entendimento sentiu-se a necessidade de conceituar três elementos presentes no contexto escolar que são: Projeto Político Pedagógico, Currículo e Programa de Ensino. Este tópico visa apresentar alguns conceitos tendo por objetivo fazer um breve resgate da compreensão acerca dos termos citados anteriormente.

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico, buscou-se a conceituação de SOARES et al (1992:25), onde o mesmo *“representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações”*.

Quanto ao termo currículo, segundo SOARES et al (1992:27) *“originária do latim curriculum, currículo significa corrida, caminhada, percurso. Por analogia tem-se uma primeira aproximação conceitual currículo escolar representa o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico*

Sua elaboração baseou-se em dados coletados durante levantamento documental realizado na biblioteca da Câmara de Vereadores do Município do Rio de Janeiro<sup>6</sup> e o estudo sistemático das falas dos seis colaboradores envolvidos nesta investigação, que foram analisados a partir do referencial teórico explicitado anteriormente.

O levantamento documental, foi realizado a partir de Leis e Decretos publicados nos Diários Oficiais dos Poderes Executivo e Legislativo do nosso Município, relatórios de prestação de contas, planos anuais de trabalho e etc. As falas dos colaboradores foram obtidas através de instrumento de coleta de dados (entrevistas semi - estruturadas).

Ao término do Levantamento documental, selecionei 7 (sete) Leis e 26 (vinte e seis) Decretos publicados nos Diários Oficiais, no período que vai de 01/01/86 até 31/12/96, que a meu ver possuem informações de grande importância. Todo este material foi devidamente analisado e conforme o grau de relevância, os dados coletados foram incorporados ao presente estudo. A partir das falas dos colaboradores, procurei além de suprir as lacunas existentes nos documentos resgatar as singularidades deste processo.

Outra importante fonte obtida na biblioteca da Câmara Municipal foi o Anuário Estatístico da Cidade do Rio de Janeiro. Esta publicação começou a ser editada pelo Instituto de Planejamento da Cidade do Rio de Janeiro - IPLANRIO a partir de 1990. No interior de todos os Anuários publicados até o presente, selecionei uma série de dados relativos as Secretarias de Esporte e Lazer - SMEL e Cultura Turismo e Esporte - SMCTE como também da Fundação Rio-Esporte procurando conhecer a real capacidade de atendimento dos referidos órgãos.

A partir deste processo, procuro resgatar a estrutura montada pelo o Poder Público Municipal para áreas e as principais Políticas Públicas efetuadas, dando uma especial atenção as regiões por mim destacadas, a fim de compreender as diretrizes políticas que nortearam as diversas gestões.

Outra questão que mereceu destaque, foram os mecanismos criados pelas diversas gestões com o objetivo de relacionarem-se com o Movimento Popular Organizado, e como este efetuava sua organização a fim de fazer com que o Poder Público atendesse suas demandas para as áreas.

Por fim, procurei analisar os limites e possibilidades apresentados tanto por parte do Poder Público quanto por parte do Movimento Popular Organizado no que tange a compreensão das áreas em questão, como possuidoras de singularidades capazes de serem reconhecidas como direitos sociais fundamentais, que podem cumprir um importante papel no processo de construção de uma **cidadania emancipada**.

Neste sentido discutimos se as Políticas Públicas realizadas nas áreas de Esporte e Lazer, que historicamente tem sido tratadas pelos diversos governos como um campo para o exercício de práticas assistencialistas de cunho clientelístico. Vistas por membros do Movimento Popular Organizado como um interessante caminho a ser trilhado pelo fato de oportunizarem além da ocupação do "tempo livre" da criança desviando-a da delinquência, também uma das poucas possibilidades que as camadas populares possuem para a obtenção ascensão social. Foram capazes de contribuir para a criação de novas perspectivas no que tange o rompimento com os mecanismo que atuam no processo de manutenção da chamada **cidadania tutelada**, sem contudo circunscrever-se aos limites da **cidadania assistida**.

### 3 - Considerações Finais

A presente investigação foi marcada pela necessidade de fazer opções, no que concerne, os mais diversos caminhos que foram sendo colocados durante o processo de elaboração da mesma.

A primeira, refere-se ao fato que ao entrar em um campo que hoje coloca-se no centro das preocupações de vários setores que compõe a sociedade brasileira, fazia-se necessário, a construção de um referencial teórico que pudesse categorizar as minhas análises.

<sup>6</sup> A escolha deste espaço deveu-se ao fato de não termos conseguido junto à Secretaria Municipal de Esporte e Lazer - SMEL, documentos que pudessem subsidiar nossa investigação.

- No 2º módulo, além de serem analisadas as características da Educação Física no contexto atual, buscou-se compreender o processo de esportivização da mesma, tomando como referência, as concepções filosóficas da Educação. Através da construção coletiva de um seminário, apoiados sobre leitura orientada de texto científico, deu-se a conclusão do mesmo, o qual possibilitou aos participantes a reelaboração do conhecimento acumulado acerca das concepções da Educação Física.

### Conclusões Provisórias

O processo vivenciado pelo coletivo de professores durante a construção em andamento, contribuiu qualitativamente para que os objetivos traçados anteriormente fossem atingidos com êxito, especificamente no que se refere aos dois primeiros módulos de trabalho.

Destacamos como elementos diferenciadores do processo, inicialmente, os procedimentos metodológicos utilizados pelo capacitador que privilegiou ações interativos/comunicativas básicas para o fortalecimento da participação e consolidação de práticas democráticas, fazendo com que o grupo de professores participantes contribuíssem de forma ativa na estruturação e na dinâmica do mesmo.

Este envolvimento faz com que o referido grupo sintam-se fortalecido, pois fica evidenciado a relevância que é dada ao conhecimento que cada um traz consigo. Desta forma, o trabalho desenvolvido durante os módulos citados diferencia-se de outras experiências vivenciadas pelo grupo no que se refere ao trato metodológico comumente utilizados em capacitações onde não há espaço para intervenção no processo de construção do trabalho a ser executado.

Outro elemento diferenciador foi o trato dado aos conteúdos propostos, onde ficou evidenciado a importância de trabalhá-los de uma forma contextualizada para que se possa ter a clareza que os mesmos estão inseridos na nossa realidade. Esta contextualização passa pelo processo de análise de toda conjuntura que está presente em nossa sociedade contraditória, dinâmica e dialética.

Neste sentido, os conteúdos discutidos apontam para uma perspectiva de transformação da realidade, pois encaminham para uma visão de mundo (historicamente construído) diferente de um olhar por olhar e de um fazer por fazer (ações pedagógicas) comprometido com as questões sócio, político, econômico da sociedade mais ampla e da realidade atual.

Durante todo o relato aqui exposto, percebe-se a relevância da continuidade da elaboração e conclusão desta proposta de ensino, uma vez que a mesma, como foi visto, será o eixo dos encaminhamentos para uma prática pedagógica de qualidade na área de Educação Física da rede de ensino do Município de Camaragibe.

### Bibliografia

- BRASIL / CONGRESSO NACIONAL / CÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei Nº 9394 de Dezembro/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 20/12/96.
- PILETT, Claudino. Didática Geral. 10ª ed. Campinas, SP: Ed. Ática, 1980.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMARAGIBE. Regionalização Administrativa – SEPLAN- DPU – 2ª Versão. Janeiro, 1998.
- \_\_\_\_\_. Guia da Cidadania/98. Secretaria de Imprensa. 1998.
- \_\_\_\_\_. Censo Educacional 1997. Secretaria de Educação. Julho/98.
- SAVIANI, Nereide. Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- SOARES, Carmem Lúcia et al. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo, Cortez: 1992.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A Prática Pedagógica do Professor de Didática. 2ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

**Endereço:** Rua Regina, 169 – Macaxeira – Recife – PE – 52090/280 – Fone: (081) 4416992.

mecanismos legais que abriam as esferas de decisão do Poder Público à participação de setores identificados com as classes populares, estes na realidade nunca funcionaram. O Conselho Municipal de Esporte e Lazer mesmo tendo sido garantido pela Lei Orgânica Municipal, até o término da presente investigação, não tinha sido implementado.

Por sua vez, não consegui encontrar pistas que apontassem para existência de uma maior preocupação por parte do Movimento Popular Organizado em ocupar este espaço. Ao contrário, os dados apontaram que em relação as áreas em questão, o Movimento Popular Organizado teve muitas das vezes, uma ação voltada para um crescente atrelamento institucional. Esta forma de atuar guardava profunda contradição com a maneira que este Movimento desempenhava suas ações em áreas como a Saúde e Educação.

No interior do Complexo da Maré, as Políticas Públicas executadas nas áreas do Esporte e Lazer foram claramente deficitárias. Mesmo sendo possuidor de um das maiores áreas públicas de nossa cidade - Parque Maré, dotado de uma infra-estrutura básica para práticas esportivas, ainda sim o Poder Público limitou-se a desenvolver pequenas ações que por certo não atenderam nem de perto as demandas existentes na região.

No entanto, tal quadro não impediu que o Movimento Popular Organizado da Maré iniciasse um processo, que ao meu vai ao encontro de despertar nas classes populares um novo olhar para os direitos sociais nas áreas de Esporte e Lazer.

Muito embora, as pistas levantadas apontam para o fato de que este movimento foi muito mais influenciado por particularidades das comunidades investigadas, tais como a existência do Parque Maré e a localização geográfica do Complexo, aliados aos aspectos conjunturais - a discussão da **RIO 2004**. Do que propriamente, um processo de reflexão por parte de amplos setores do Movimento Popular Organizado. Ainda assim acredito, que a partir da conquista efetiva da Vila Olímpica da Maré e os demais equipamento previstos, estaremos frente à novas possibilidades para as áreas em questão.

Tal afirmação não desconsidera o fato de existir um longo caminho a ser trilhado. Tenho consciência que a cidadania tutelada encontra-se fortemente enraizada nestas áreas. A garantia do Esporte e Lazer como direitos sociais exigirá como em outras áreas um amplo processo de Participação Popular, que deverá no mínimo garantir o exercício de uma cidadania assistida. Mas como coloquei em outros momentos, esta deverá ser considerada em suas limitações no que tange à construção de um novo patamar de convivência entre os homens.

O presente estudo não teve a pretensão de encerrar o debate das questões abordadas. Muito pelo contrário visualiza a necessidade de darmos continuidade ao processo investigativo, com o objetivo de cada vez mais ter a clareza das diversas possibilidades que se apresentam durante o longo caminho a ser trilhado rumo à emancipação.

#### 4 - Bibliografia

- DEMO, P. (1995). Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida. Campinas/São Paulo: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (1994). Política Social, Educação e Cidadania. São Paulo/Campinas: Papirus.
- FALLEIROS, V. de P. (1991). O que é Política Social. São Paulo: Brasiliense.
- FERREIRA, N.T. (1993). Cidadania: uma questão para a Educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (1991). Educação Física Progressista. A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Edições Loyola.
- MARCELINO, N.C.(1983). Lazer e Humanização. Campinas: Papirus.
- \_\_\_\_\_. (1990). Lazer e Educação. Campinas: Papirus.
- PEREIRA FILHO, J.R. (1998). Complexo da Maré: possibilidades de construção da Cidadania a partir de Políticas Públicas nas áreas do Esporte e Lazer. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho.
- RIO DE JANEIRO. Prefeitura Rio. Organização básica do Poder Executivo. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1995.

Este trabalho tem a intenção de relatar a experiência político-pedagógica na implementação de políticas setoriais da Educação Física / Esporte - Lazer no Governo Cristovam Buarque (PT – Frente Brasília Popular) de 1995 a 1998 em duas instâncias do poder público no Distrito Federal: O Centro de Educação Física e Desporto Escolar - CEFDE vinculado ao Departamento de Pedagogia da Fundação Educacional do Distrito Federal, órgão executivo da Secretaria de Educação e o Departamento de Educação Física, Esportes e Recreação - DEFER vinculado à Secretaria de Cultura e Esporte.

O CEFDE teve sua atuação formuladora em três dimensões: Desporto Educacional, Programas de Integração Comunitária e Educação Física Curricular, todas tendo como mediadora a escola pública.

O DEFER exerceu um papel fundamental de articulação nas várias instâncias que transitavam nas dimensões do desporto, a saber: Secretaria de Cultura e Esporte, Fundação Cultural do Distrito Federal – FCDF, Secretaria de Educação - FEDF por meio do CEFDE e das onze Divisões Regionais de Ensino (DREs) através das Seções de Integração Escola/Comunidade, da Secretaria de Turismo Lazer e Juventude (SETUR), da Secretaria da Criança e Assistência Social por intermédio da Fundação do Serviço Social do DF (FSSDF), das dezenove Administrações Regionais pelas Divisões Regionais de Desporto Lazer e Turismo (DRDLTs), Entidades de Administração do Desporto (Federações), Ligas Esportivas e demais organizações do campo popular como o CEMIM (Centro Miguel Magone) de Ceilândia, uma das cidades do DF.

## 2. A Gestão do CEFDE

No CEFDE a intervenção institucional foi estabelecida de março de 1995 a dezembro de 1998 e teve sua atuação no desporto educacional, em programas comunitários e na educação física escolar.

**No Desporto Educacional:** foi resignificado o papel do esporte da escola e potencializando a cultura esportiva no âmbito escolar enquanto um patrimônio histórico através da materialização efetiva de recursos pedagógicos e capacitação/ atualização conceitual de forma descentralizada nas onze DREs que compunham o sistema educacional.

**Nos Programas Comunitários:** destacaram-se o *Projeto Candanguinho*, elaborado a partir de uma relação institucional com o Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto ( INDESP), ação sócio-educativa voltada às crianças e adolescentes em situação de risco e exclusão social sintonizada com pressupostos norteadores da Escola Candanga<sup>5</sup>: uma lição de cidadania, o *Projeto Pernas Pra que te Quero* visava a orientação de atividade física para a comunidade, construído em parceria com a Direção do Parque da Cidade<sup>6</sup> apoiado pela NET-Brasília, a qualificação do programa Ginástica nas Quadras construindo coletivamente a normatização e a regulamentação da legislação pertinente.

**Na Educação Física Escolar:** o *Projeto Núcleos de Educação com o Movimento*, trabalho voltado às fases/séries iniciais da Escola Candanga, a *revitalização do Ensino Noturno para Jovens e Adultos Trabalhadores*, a discussão por meio de Plenárias e constituição de comissão para a inserção da *Educação Física na grade horária*, *Projeto de Capacitação Descentralizada e Continuada* nas onze DREs através de cursos, palestras, seminários e plenárias temáticas, *Parcerias com a Universidade de Brasília* na articulação de eventos de capacitação, tendo ainda a cada ano letivo a aquisição expressiva de recursos pedagógicos para a materialização e implementação da proposta curricular.

## 3. A Gestão do DEFER

No DEFER a intervenção se deu de maio a dezembro de 1998, exercendo um papel fundamental de articulação nas várias instâncias que transitavam nas dimensões do esporte.

<sup>5</sup> Proposta Político-pedagógica construída na gestão do Governo Cristovam Buarque para a Educação pública no Distrito Federal, fundamentada em princípios teóricos e dimensões: Sociológica (cidadania e democracia), Filosófica (ética e ecologia), Pedagógica (estrutura curricular organizadas em fases de formação), Epistemológica (desenvolvimento e aprendizagens contínuos, construção coletiva e social do conhecimento), Política (questiona a realidade existente e aponta mecanismos para a sua superação)

<sup>6</sup> Espaço de 4.200.000 metros quadrados na cidade de Brasília com área verde e equipamentos para a prática do esporte e do lazer.



A origem da cidade vem dos antigos engenhos de açúcar de Pernambuco. O Engenho Camaragibe, fundado em 1549, era um dos mais prósperos da região até a invasão holandesa, em 1645. Em 1891, a propriedade foi vendida à Companhia Industrial Pernambucana – CIPER, para construção da Fábrica de Tecidos de Camaragibe, com isso surgiu a Vila da Fábrica que foi a precursora do desenvolvimento do Município. Inicialmente a vila chegou a contar com 400 casa, quatro escolas, farmácias, capela e até cinema, além de cooperativas. A Vila da Fábrica foi a primeira vila operária da América Latina.

A situação ambiental do Município é ainda bastante desconhecida, contudo sabe-se que aspectos como a densidade demográfica de 2.100 hab/km, agravada pelo relevo acidentado e pelo fluxo emigratório no Estado em direção a RMR e da RMR para o centro do município, vem gerando uma forte pressão sobre o ambiente natural.

No que se refere a potencialidade econômica, a sua localização estratégica desempenha um importante papel na construção da base econômica municipal. A economia apoia-se fundamentalmente no comércio e serviços representando, respectivamente, 69% e 28% do total dos empreendimentos da cidade e caracterizando a vocação para o setor terciário.

Em relação à infra estrutura, o Município apresenta grande carência e algumas deficiências nas ofertas de serviços de utilidade pública, sendo os principais problemas identificados nas áreas de esgotamento sanitário, drenagem, abastecimento de água e coletas de lixo.

No ano de 1996, com o propósito de participar do processo eleitoral no Município, formou-se uma Frente Popular que tinha como prioridade tratar as questões sociais. A mesma foi formada pelo segmento da esquerda composta pelos seguintes partidos: PT, PSB, PDT, PCdoB, PCB e PV, saindo-se vitoriosa conseguiu implantar uma administração democrática-popular tendo o Partido dos Trabalhadores com a direção da mesma. Com isso abriu-se a perspectiva de ampliar o debate/ações em torno das questões sociais e essenciais como educação e saúde.

### **Estrutura de ensino do Município de Camaragibe**

Dentro da perspectiva do Governo Popular, o Município de Camaragibe apresenta como proposta para a melhoria da qualidade do ensino os seguintes pontos: a) Programa do agente popular de educação (um elo entre a família e a escola); b) A construção de um currículo próprio (que leve aos alunos da rede municipal a realidade cultural da cidade); c) O fornecimento de merenda de qualidade aos alunos; d) A eliminação do turno intermediário das escolas ( este turno funciona no período de 11:00 às 15:00h).

O Município de Camaragibe atualmente conta com 27 escolas municipais, atendendo um total de 11.647 alunos distribuídos em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial.

Com o objetivo de melhorar a estrutura educacional do município, a Prefeitura de Camaragibe abriu concurso público no ano de 1998 para as seguintes áreas: professor polivalente, professor de Arte Educação e Educação Física. Ressalta-se que, anteriormente, as disciplinas Educação Física e Arte Educação não faziam parte do currículo da rede de ensino e para que ambas fossem implantadas verificou-se que três elementos foram fundamentais para que isso viesse a acontecer. São eles: Intenção política, projeto de lei e concurso público. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 a Educação Física é considerada um componente curricular da Educação Básica, sendo este mais um elemento que favoreceu a sua inclusão no currículo de ensino.

### **Implantação da Educação Física na Rede Municipal**

Após a realização do concurso público, a implantação da Educação Física na rede de ensino do Município de Camaragibe se deu no primeiro momento com cinco profissionais formados, atuando em nove escolas no ano de 1998, que foram escolhidas entre as 26 existentes. Foi utilizado como critério para tal escolha os seguintes elementos: escolas que apresentavam uma melhor estrutura física (espaço para a prática da Educação Física); escolas que apresentavam um alto percentual de alunos evadidos; e escolas que apresentavam alunos com maior dificuldade de conduta.

tes da Associação dos Professores de Educação Física do Distrito Federal ( APEF – DF) e do Sindicato dos Professores do Distrito Federal ( SINPRO-DF). Esta proposta levou à implementação de uma ação pedagógica que considerou o movimento corporal como conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e, também conduziu a um dos caminhos de estruturação para uma base curricular que considera a vivência da multiplicidade de linguagens como fonte do processo de desenvolvimento-aprendizagem do ser humano.

**Projeto de Capacitação Continuada e Descentralizada:** Desenvolveu-se através de seminários, oficinas, cursos de extensão, de especialização e encontros ao longo dos quatro anos com a participação expressiva de profissionais da rede pública de ensino e alunos de cursos de graduação em educação física de forma descentralizada, respeitando a proximidade do local de trabalho e/ou moradia.

Dentre estas capacitações destacamos o *Curso de Pós-graduação (Lato Sensu) em Capoeira na Escola* em conjunto com a UnB e o INDESP; Apoio ao XIX ENEEF (Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física) junto à Executiva dos Estudantes de Educação Física (FEDF/CEFDE – DEFER – FCDF – SETUR - UnB, Centro Acadêmico - Sindicato dos Bancários de Brasília); o *I Seminário Brasiliense de Desenvolvimento Motor* ( FEDF-ASEFE<sup>7</sup> -UnB); *O I Seminário de Esporte Educacional do DF* (FEDF-DEFER-INDESP); *I, II e o III Encontro Interdisciplinar de Vivências* envolvendo professores de todas as áreas do conhecimento no âmbito da escola pública para a revitalização do ensino noturno; *Formação em Movimento* discutindo o esporte ( Basquetebol, Ginástica Olímpica, Voleibol, Handebol) na dimensão educacional; *Tênis de Mesa na Escola*; *Corrida de Orientação*; *Programa de Capacitação do Projeto Candanguinho* oportunizando cursos tais como: *Corpo, Ludicidade e Expressão, O Corpo: uma abordagem Holística, O Esporte e a Ludicidade, Capoeira: um enfoque educacional, O Xadrez enquanto Instrumento Pedagógico, A Fisiologia: uma abordagem educacional; Desenvolvimento Motor; Aprendizagem Motora; Educação com o Movimento.*

É importante ressaltarmos que este processo de capacitação acompanhou os projetos e as demais ações dando subsídios conceituais e significando a relação entre a intervenção na implementação de políticas públicas e o conhecimento historicamente construído pela humanidade.

**Aquisição e distribuição de Materiais Esportivo-pedagógico:** No quadriênio 95/98 foram investidos mais R\$ 1.500. 000 ( um milhão e quinhentos mil reais) na compra de materiais. A distribuição se deu a partir da proporcionalidade existente na relação entre o número de alunos / divisões regionais de ensino. Tais critérios foram construídos em comissões formadas respeitando particularidades, tais como: fases/séries iniciais, quinta à oitava séries e ensino médio e ensino especial, Centros de Iniciação Desportiva (CIDs).

**Reestruturação dos Centros de Iniciação Desportivas:** programa já estava em curso oportunizando acesso a diversas manifestações da cultura esportiva como por exemplo: Basquetebol, Voleibol, Handebol, Futsal, Atletismo, Judô, Karatê, Capoeira, GRD, foi rediscutido, criado maiores condições de trabalho através atualização pedagógica, aquisição de materiais específicos e maior interação entre os mesmos.

**Jogos Escolares do DF:** organizado pela Secretária da Educação e executado pelo CEFDE. Evento tradicional que aglutina alunos e professores das escolas públicas e privadas do Distrito Federal, contemplando os Jogos do Ensino Diurno, do Ensino Noturno, do Ensino Especial, InterCIDs. Ao longo dos quatro anos de governo qualificamos e ampliamos a participação dos alunos. Nas cerimônias de abertura, encerramentos e durante o transcorrer dos jogos, nossa intervenção se deu com o intuito de contextualizar e dar significado social ao evento.

## 6. Ações Concretas no DEFER

Pautado na gestão democrática e no orçamento participativo, a partir de maio de 1998, iniciamos um processo de descentralização orçamentária envolvendo nesta discussão representantes dos segmentos nas esferas da manifestação do esporte: No âmbito educacional, o CEFDE. No âmbito da Participação, as DRDLTs. No âmbito do Rendimento, as entidades de administração do desporto, as Federações.

<sup>7</sup> Associação de Assistência aos Servidores da Fundação Educacional, entidade com mais de trinta mil associados.

*selecionado pela escola: seu projeto de escolarização*”. A conceituação trazida pelos autores citados indica que o conceito de currículo está ligado a estrutura educacional formal, e o coloca como um processo que o aluno tem que transcorrer para poder efetuar a apreensão do conhecimento.

Programa de Ensino para PILETTI (1989:56) “*consiste no detalhamento do Currículo conforme as necessidades ou situações específicas da escola, da sala de aula, do aluno*”. Um dado bastante significativo como relação ao Programa de Ensino é que ele tem uma relação direta com o currículo e às vezes chega a ser confundido com o próprio. Ainda segundo o mesmo autor, “*Programa, para alguns autores, é sinônimo de currículo. A tendência, no entanto é diferenciar programa de Currículo*”(p.56). Quer dizer, currículo é uma instância superior ao programa de ensino, eles têm uma relação direta dentro da estrutura educacional formal.

No que se refere à importância do Programa de Ensino dentro do processo de escolarização, SAVIANI (1994, p.58) salienta que o que “*define a fisionomia de uma disciplina é o seu programa com maior ou menor intensidade de temas, associados ou não a exercícios, atividades, dependendo do peso dado aos conteúdos escolares e da atenção às características do público alvo*”. Sendo assim, o programa vai construir a estrutura em que a disciplina vai ser ministrada, com os conteúdos, carga horária e metodologia a ser aplicada.

Quando se pretende construir/elaborar um programa de ensino para uma disciplina, é importante levar em consideração alguns elementos fundamentais. Segundo SOARES et al (1992, p.61) “*estruturar um programa de Educação Física ou outra disciplina e selecionar os seus conteúdos é um problema metodológico básico, uma vez que quando se aponta o conhecimento e os métodos para sua assimilação se evidencia a natureza do pensamento teórico que se pretende desenvolver nos alunos*”. Os referidos autores apontam três elementos principais para a construção do programa de ensino e o considera como o pilar da disciplina, são eles: o conhecimento de que trata a disciplina, sistematizado e distribuído, que geralmente se denomina de conteúdo de ensino; o tempo pedagógico necessário para o processo de apropriação do conhecimento; os procedimentos didáticos-metodológicos para ensiná-lo.

A proposta para a elaboração do Plano de trabalho para a Educação Física, teve a seguinte estruturação em relação aos procedimentos a serem utilizados:

- Inicialmente, previsão dos trabalhos para serem desenvolvidos em cinco módulos de dois dias cada, com de mais ou menos 16 horas por módulo, totalizando 80 horas. É importante lembrar, que, até a presente data, este trabalho contempla apenas os dois primeiros módulos.
- Privilegiou-se no decorrer dos trabalhos, ações interativas, comunicativas, onde o grupo praticamente atuou de forma dialógica, expressando seu conhecimento sobre os temas propostos, onde estes, considerados fundamentais, foram problematizados para orientar a prática pedagógica dos profissionais de Educação Física.
- As reflexões acerca das questões que foram e serão levantadas durante todo o desenrolar do processo, estão voltadas à construção coletiva da prática pedagógica com qualidade para todos, assegurado princípios fundamentais como: participação, criatividade, ludicidade, autonomia, auto-organização. Tais princípios segundo o professor Cláudio (1999), possibilitam a construção do programa da disciplina Educação Física centrados na realidade do Município, visando garantir que o espaço social aula, seja de construção/reconstrução do saber e não um espaço utilizado ao sabor do espontaneísmo torpe, onde não se consegue ir além da mera transmissão/reprodução de jogos, brincadeiras, etc.
- No decorrer do 1º módulo, fez-se uma análise da atual conjuntura enfocando-se conceitos de globalização, políticas públicas, neo-liberalismo, pós-modernidade, afim de situar o embate – no âmbito da Educação e da Educação Física – entre propostas antagônicas materializadas nas propostas de formação do novo trabalhador X formação para cidadania. Reconheceu-se elementos fundamentais (concepção de sociedade; de educação; de escola; de currículo etc.) para construção de propostas pedagógicas consistentes articuladas com os interesses da maioria da população. Debateu-se a problemática – “O que é; para que e a quem serve a Educação Física numa sociedade de classe”.

- **III Jogos Populares** mobilizou cerca de três mil participantes em treze modalidades esportivas. Realização coordenada pelas federações.
- **24 horas de Handebol** com oitocentos participantes.
- **Projeto Ônibus Cidadão** atividades esportivas realizadas aos domingos na praça do cidadão em Samambaia com a participação de duas mil e quinhentas pessoas.
- **Ruas de Lazer** realizadas no Lago Sul, no Riacho Fundo, na Vila Planalto, em Taguatinga, em Samambaia, no Cruzeiro, em São Sebastião e em Ceilândia.
- **Campeonato Interescolar Brasileiro de Esporte Radicais Contra as Drogas** realizado no autódromo Nelson Piquet.
- **Olimpíadas do Parque** realizadas no Parque da Cidade.

## 7. Considerações Finais

Este trabalho foi fruto de uma construção democrática que reflete o engajamento socio-político-pedagógico de gestores que assumiram posições estratégicas no âmbito do poder público e de trabalhadores que nos acompanharam, criticando, construindo e criando propostas coletivamente, rompendo com a lógica conservadora hierarquizada nas relações políticas e profissionais.

## 8. Referências Bibliográficas

1. Brasil, **Constituição Federal**, 1988.
2. Brasil, **Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
3. Brasil, **Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências Lei n.º 9.615**, de 24 de março de 1998.
4. Distrito Federal, **Lei Orgânica do Distrito Federal**, de 1993.
5. Fundação Educacional do Distrito Federal, **Cadernos da Escola Candanga**, 1996, 1998.
6. Governo Democrático e Popular do Distrito Federal **Quatro Anos que Mudaram Brasília**, 1998.
7. Governo do Distrito Federal, **Lugar da Criança é na Escola: Balanço de Quatro anos do Governo Democrático e Popular na Educação**, 1998.
8. Jorge Bittar Organizador, **O Modo Petista de Governar Caderno de Teoria e Debate**, 1995.
9. Partido dos Trabalhadores, **Carta de Princípios de Uma administração Popular e Democrática para o Esporte e o Lazer**, Brasília – DF, 1994.
10. \_\_\_\_\_, **Treze Pontos para ser Feliz no Esporte e no Lazer no Governo Cristovam Buarque**, Brasília – DF, 1994.
11. \_\_\_\_\_, **Projeto Brasília – Subsídios para Elaboração de Políticas Públicas para o Distrito Federal**, 1993.
12. \_\_\_\_\_, **Bases do Programa de Governo LULA PRESIDENTE – Uma revolução democrática no Brasil – PT**, 1994.

GTT.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA/ ESPORTE-LAZER

Endereço: SQS 415 Bloco J ap. 110, Brasília – DF.

CEP 70298 100, Tel. (061) 245 7772. E-mail: juarez@brnet.com.br

# A EXPERIÊNCIA DO DISTRITO FEDERAL: UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E POPULAR<sup>1</sup>

*Roberto Lião Junior<sup>2</sup>  
Juarez Oliveira Sampaio<sup>3</sup>*

**RESUMO:** O Distrito Federal, que tem em sua organização dezenove cidades (regiões administrativas) conquistou sua autonomia política a partir de 1990, elegendo seu próprio governo e vinte e quatro deputados distritais que compõem a Câmara Legislativa.

Notoriamente, a partir do início do governo do professor Cristovam Buarque, o Distrito Federal ocupou um espaço significativo junto à sociedade por suas políticas públicas e programas sociais, que demonstraram a prioridade e o compromisso com parcelas majoritárias da população pelo Governo Democrático e Popular.

O presente trabalho visa relatar a experiência político-pedagógica na implementação de políticas setoriais da Educação Física / Esporte - Lazer no Governo Cristovam Buarque (Partido dos Trabalhadores PT - Frente Brasília Popular) de 1995 a 1998 em duas instâncias do poder público no Distrito Federal: O Centro de Educação Física e Desporto Escolar - CEFDE vinculado ao Departamento de Pedagogia da Fundação Educacional do Distrito Federal - FEDF, órgão executivo da Secretaria de Educação e o Departamento de Educação Física, Esportes e Recreação - DEFER vinculado à Secretaria de Cultura e Esporte.

A identificação e a participação ativa dos diversos atores sociais, tanto do poder público quanto dos demais segmentos da sociedade civil, e a compreensão do esporte, do lazer, das práticas corporais, da educação física escolar enquanto direitos sociais pautaram as estratégias e ações desenvolvidas durante o Governo Democrático e Popular. Tivemos ainda a Gestão Democrática e o Orçamento Participativo enquanto princípios fundamentais, ratificando compromissos sociais historicamente assumidos pelo PT e demais segmentos do campo Popular e Democrático.

## 1. Introdução

A construção da gestão tem início com a eleição de um projeto vinculado ao campo democrático representado por Cristovam Buarque do PT numa aglutinação de forças políticas compondo a Frente Brasília Popular (PT - PCB - PC do B - PDT - PMN - PPS - PSB e PSTU). Após a confirmação da vitória no segundo turno, a Comissão Executiva Regional do PT - DF elaborou orientações para que as zonais e a militância convocassem plenárias para discutir o perfil do Governo Cristovam, os critérios de composição e medidas para os primeiros dias de governo.

O Setorial de Educação Física / Esporte e Lazer da Frente Brasília Popular (FBP) sintonizado com o Setorial Nacional<sup>4</sup>, convocou as plenárias com membros organicamente ligados a partidos que compunham a FBP e com aqueles companheiros que historicamente estavam vinculados aos trabalhadores em educação do DF.

Após discussões realizadas com estes companheiros ao longo de novembro e dezembro de 1994, o Setorial produziu um documento apontando os critérios, perfil e requisitos para a ocupação das instâncias representativas da Educação Física / Esporte e Lazer em suas manifestações do poder público local.

<sup>1</sup> Governo Cristovam Buarque (PT- Frente Brasília Popular 1995 a 1998).

<sup>2</sup> Professor da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF).

Diretor do Centro de Educação Física e Desporto Escolar CEFDE / FEDF, de 1995 a 1998.

Diretor do Departamento de Educação Física, Esportes e Recreação - DEFER, em 1998.

<sup>3</sup> Professor especialista da Universidade de Brasília (UnB) e da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF).

Chefe da seção Pedagógica do Centro de Educação Física e Desporto Escolar CEFDE / FEDF, de 1995 a 1998.

Diretor do Centro de Educação Física e Desporto Escolar CEFDE / FEDF, em 1998.

<sup>4</sup> Instância de construção partidária na campanha eleitoral de 1994 com o objetivo de discutir e deliberar sobre políticas públicas para o Esporte - Lazer.

Nessa direção, as políticas governamentais, expressão do processo político e econômico, não poderão ser concebidas como um fim em si mesmas nem tampouco como um somatório de desejos, mas como uma construção histórica que produz uma sistematização de interesses definidores das prioridades de determinado projeto político e se propõe a controlar a execução dessas prioridades, em qualquer que seja o sistema social. Vale compreender que, numa sociedade capitalista, o Estado se apresenta como “promotor das condições favoráveis à reprodução e expansão do capital e das formas de apropriação dos excedentes”<sup>4</sup>.

Enquanto mediação dos interesses de classes, no Estado capitalista as políticas públicas se apresentam não como instrumento exclusivo da classe proprietária, mas como reflexo da correlação de forças que se estabelece num momento determinado; o que dependerá das possibilidades históricas da ação do homem, como agente histórico, no campo da luta pela conquista de condições de vida realmente humanas, em que suas necessidades históricas e imediatas sejam satisfeitas. É necessário que se tenha em vista seus limites de ação, sem, entretanto, descuidar-se das possibilidades que encerra.

Destacamos, aqui, a ação de Política Educacional Estadual desencadeada a partir de 1987, na área da Educação Física, cuja intervenção ampliou as possibilidades de atender com qualidade aos anseios contidos no projeto das classes trabalhadoras. Na perspectiva de superação das funções sociais atribuídas à Educação Física até então, constrói-se progressivamente uma outra prática pedagógica, que busca contribuir com o projeto político-pedagógico dessas classes, mediante a criação de condições objetivas que possibilitem a apreensão crítica da realidade através da democratização do acesso às práticas da cultura corporal, enquanto conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade.

É importante lembrar que o encaminhamento dado à citada Política Educacional de Pernambuco também gerou a necessidade de se reconstruir a estrutura escolar a partir da perspectiva de currículo ampliado. Um currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares, porque tem como eixo a realidade social complexa e contraditória. Segundo Varjal<sup>5</sup>, o currículo vai adquirir determinada dinâmica a partir das relações estabelecidas pela organização escolar, pela normatização escolar e pelo trato com o conhecimento. Essa perspectiva de currículo amplia as possibilidades de intervenção através do processo de escolarização de crianças e jovens cidadãos, quando se tem como referência o projeto político-pedagógico das classes trabalhadoras.

Para superar a concepção de Educação Física enquanto atividade física, foi necessário avançar nas relações estabelecidas no âmbito escolar, tendo como mediador o conhecimento privilegiado nessa instância social, pois o trato com o conhecimento é um dos eixos através do qual se materializa o currículo escolar e representa, em nível pedagógico, o trabalho humano expresso nas ações de conhecer, tratar, perpetuar ou transformar dialeticamente a realidade. Assim como o que se expressa no trato com o conhecimento representa a relação epistemológica sujeito-objeto, o que for alterado na relação pedagógica pode repercutir no processo social mais amplo.

Essa outra forma de organização curricular rompe com a visão predominante até então. Nela, a visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências ou áreas de conhecimento, enquanto expressão particular de determinada dimensão da realidade e não a sua totalidade, para explicar a realidade social e natural no nível do seu pensamento / reflexão.

Assim, na escola, cada componente curricular-matéria ou disciplina-, vai adquirir sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo, estabelecendo, “portanto, uma relação: ação com dois pólos determinantes, na qual um não existe sem o outro. A relação entre as matérias enquanto partes e o currículo enquanto todo é uma das referências do conceito de currículo ampliado”<sup>6</sup>, que se materializa na escola através do que se denomina de dinâmica curricular.

<sup>4</sup> KOWARICK apud CORDEIRO, T. - A competência do professor numa perspectiva democrática: limites e possibilidades. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco / PE, 1992, p. 46.

<sup>5</sup> VARJAL, E. - Para além da grade curricular. In: Revista Educação e Debate. SINTEPE. Ano 1, n. 1. 1991.

<sup>6</sup> SOARES C. L. et. al. Op. cit. 1992, p. 29.

**No âmbito do Desporto de Rendimento:** foi consolidada uma relação democrática com as entidades de administração do desporto (Federações) apoiando a participação efetiva em eventos nacionais e internacionais e ainda a realização dos jogos populares.

**No âmbito do Desporto de Participação:** realizamos um trabalho convergente com as dezenove DRDLTs viabilizando a recuperação e construção de dezenas de equipamentos esportivos, aquisição de materiais esportivos e iniciamos o processo de descentralização de práticas esportivas por Ceilândia, a cidade com maior densidade populacional do DF.

**No âmbito do Desporto Educacional:** foi estabelecida uma relação orgânica com o CEFDE, onde se apoiou os jogos escolares, cursos de capacitação e a atualização profissional, aquisição de materiais didático-esportivos e fundamentalmente a discussão democrática nas decisões políticas e orçamentárias da Educação Física / Esporte – Lazer.

#### 4. Considerações Legais

A Constituição Federal de 1988 em seus artigos 6º e 217, a Lei 9.394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seus artigos 26 §3º e artigo 27 inciso IV, a Lei 9.615 de 1998 que institui normas gerais sobre o desporto e dá outras providências e a Lei Orgânica do Distrito Federal de 1993 em seus artigos 254 e 255 e o artigo 19 das disposições transitórias, inserem dispositivos legais que adjetivam a participação do poder público em relação à Educação Física, o Desporto e o Lazer.

Por meio da democratização do conhecimento e contextualização sócio-política destes aspectos legais associado a uma política de inclusão social, transparência administrativa e participação coletiva nas construções e decisões, foi possível a concretização de ações significativas implementadas no Governo Democrático e Popular do Professor Cristovam Buarque.

#### 5. Ações Concretas do CEFDE

Dentre os projetos e ações desenvolvidas no quadriênio 95/98, ressaltamos:

**Projeto Candanguinho:** Implantado a partir de 1996, desenvolveu-se em todas as cidades do Distrito Federal atendendo aproximadamente 5.000 crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade e exclusão social; expressa o compromisso do Governo Democrático e Popular mediante o desenvolvimento de propostas inter-setoriais.

O objetivo primordial deste projeto foi (re)construir a cidadania destas crianças e adolescentes através do fortalecimento de sua auto-estima, dos vínculos familiares e comunitários, buscando a viabilização de seus projetos de vida. A proposta estruturou-se por meio de núcleos de atendimento educativo, formativo, preventivo e assistencial, abrangendo as áreas de esporte educacional, assistência social, apoio escolar, saúde e nutrição realizados no turno contrário ao da escola.

Para a viabilização deste projeto foram contratados mais de 250 profissionais (professores e graduandos de Educação Física, de Arte-Educação e do Magistério) além dos quadros existentes na FSS-DF, técnicos e agentes sociais diretamente envolvidos no planejamento e execução das atividades.

Participaram deste processo articulado de Governo: a Secretaria de Educação/FEDF/CEFDE Coordenadora do projeto e executora do convênio com o INDESP, a Secretaria da Criança e Assistência Social/FSSDF, Secretaria da Cultura e Esporte/FCDF, o Instituto Candango de Solidariedade, as Administrações Regionais, DREs e EMATER-DF (Núcleos na zona rural).

**Projeto Núcleos de Educação com o Movimento:** Envolveu 11.800 alunos e 315 professores (entre estes, 40 de Educação Física) em escolas de fases/séries iniciais. Implementado a partir de um processo de construção coletiva envolvendo Professores de Educação Física, representantes do CEFDE, da Divisão do Ensino Fundamental da FEDF, Diretores de Escolas, representantes de Conselhos Escolares, representan-

É nesse sentido que, embora, reconheça-se a importância das forças históricas e econômicas, admite-se que a influência que elas exercem torna-se relativa pelas formas nas quais a prática social é definida e vivida pelas pessoas no dia-a-dia da escola. Tal compreensão se baseia no pensamento de que ambos, valores comuns e interesses conflitantes, existem, concomitantemente, na sociedade. Desse modo, admite-se que valores comuns não são permanentes e que a base para conflitos de interesses muda, assim que mudam as circunstâncias históricas e econômicas<sup>8</sup>.

Podemos afirmar, a partir destas considerações, que a relação entre prática pedagógica da Educação Física e Política Educacional não está definida de forma determinística, e o professor, como ser social e histórico, embora limitado por contextos econômicos, políticos e culturais, pode interferir no contexto escolar, através de práticas pedagógicas inovadoras no sentido da transformação desses contextos mediante o desenvolvimento de ações organizadas.

Nessa direção, em todo o país experiências estão sendo construídas buscando-se desenvolver uma perspectiva crítica em relação à inserção dessa disciplina articulada às demais disciplinas do currículo escolar, partindo de iniciativas das universidades, das escolas, ou já sendo incorporadas a propostas governamentais nas quais podemos vislumbrar um grande esforço, especialmente em Pernambuco, no sentido de concretizar e legitimar a Educação Física como disciplina, através da Política Pública.

Quanto às possibilidades de mudanças, no cenário nacional, apontamos Pernambuco como um dos estados com maior destaque em relação aos avanços através da implementação de Políticas Públicas na área educacional<sup>9</sup>. Nesse sentido, o ano de 1987 pode ser considerado um marco para as discussões acerca dos rumos da educação do estado, por trazer contornos bem definidos da direção política, explicitados no Plano Estadual de Educação, no sentido de concretizar as metas do projeto político-social do Governo Estadual, referendadas e legitimadas pelo voto, em 1986.

Podemos perceber, através do Plano Estadual de Educação, que o Governo daquele período admitia que, “apesar da sua inserção numa sociedade fundada na exploração do trabalho”<sup>10</sup>, era possível priorizar ações que assegurassem o exercício da cidadania, tendo como princípio a garantia do acesso dos segmentos sociais majoritários à educação básica de qualidade.

O processo de discussão do Plano permitiu, de outra parte, “o entendimento de que é no interior do confronto entre forças político-sociais que a reivindicação da generalização da escola básica com qualidade vem sendo gestada”<sup>11</sup>. Favoreceu também “a compreensão do processo através do qual essa reivindicação conseguiu transformar-se em diretriz educacional de um Estado que, dentro dos limites estruturais, estava comprometido com os interesses da maioria da população”<sup>12</sup>.

A Secretaria de Educação, ao suscitar e coordenar o processo de elaboração do Plano Estadual de Educação de Pernambuco para o quadriênio 1988 / 1991, estimulou, através de Fóruns Itinerantes<sup>13</sup>, desde março de 1987, “o debate social acerca dos rumos da educação do Estado, processo que contou com a participação ativa e sistemática de educadores, alunos, entidades da sociedade civil, em particular, aquelas ligadas à área educacional e representantes da classe política”<sup>14</sup>.

<sup>8</sup> GIBSON apud FARIA JR. - A produção do conhecimento na Educação Física brasileira: dos cursos de graduação às escolas de 1º e 2º graus. In: Anais do VII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 13 (1), 1991, p. 46.

<sup>9</sup> Outras experiências consideradas avançadas nesta área foram realizadas em Novo Hamburgo (RS)/Revista Nova Escola, n. 47, 1991, p. 32-37; São Paulo (SP)/Revista Nova Escola, n. 41, 1990, p. 26-29; Santa Catarina/Revista Nova Escola, n. 48, 1991, p. 28-29.

<sup>10</sup> PERNAMBUCO, Secretaria de Educação de. - Plano Estadual de Educação - (PEE) - 1988 / 1991, p. 9.

<sup>11</sup> Id. p. 9.

<sup>12</sup> Id. p. 9.

<sup>13</sup> Fóruns Itinerantes de Educação, Reuniões interativas Regionais, Comissão interinstitucional do Plano Decenal de Educação para Todos, Formação Continuada do Professor, Capacitação em Rede, Rede de Capacitadores em Educação, Avaliação em Rede, Novo Estatuto do Magistério, Criança também tem Direito constituem as Definições Político-Pedagógicas na gestão da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (1996 - 1999).

<sup>14</sup> PERNAMBUCO, Secretaria de Educação de. - PEE - 1988 / 1991. p. 9.



### *A relação com o CEFDE:*

- Apoio aos Jogos Escolares do Distrito Federal e Jogos regionalizados (Santa Maria, Taguatinga e Ceilândia), Este apoio efetivou-se com a aquisição da premiação, pagamento da arbitragem, participação efetiva nas cerimônias de abertura e encerramento.
- Disponibilização financeira de R\$ 355.000,00 para apoio aos jogos escolares, construção e reformas de quadras esportivas em escolas públicas de Samambaia, Santa Maria, Paranoá e Núcleo Bandeirante.
- Apoio ao I Seminário de Esporte Educacional do DF.
- Apoio às Oficinas da Caravana do Esporte Educacional.
- Apoio aos Jogos do Ensino Especial.
- Apoio aos Centros de Iniciação Desportiva, em sua ampliação e na aquisição materiais esportivos, como por exemplo: 600 quimonos para o CID de Judô, vários equipamentos para Ginástica Olímpica, viabilização de eventos significando a Capoeira da escola através do CID.
- Apoio ao XIX ENEEF.

### *A relação com as DRDLTs:*

A partir da compreensão das DRDLTs enquanto representação do poder público na área do esporte e do lazer em cada uma das dezenove cidades do DF, estabelecemos um fórum permanente de interlocução aonde foram priorizados as demandas oriundas do orçamento participativo em cada uma das cidades. Viabilizamos as seguintes ações:

- Descentralização dos Núcleos do Esporte Cidadão, democratizando o acesso ao esporte sistematizado nas cidades do DF, iniciado por Ceilândia no CEMIN, bem como a aquisição do *Kit Legal*, constando de vinte e sete itens esportivos.
- Descentralização financeira de R\$ 580.000,00 para reforma, construção de equipamentos esportivos e aquisição de materiais esportivos. Compreendendo as cidades de Sobradinho, Planaltina, Paranoá, Núcleo Bandeirante, Brazlândia, Ceilândia, Candangolândia, Gama, Santa Maria, Taguatinga, Guará, São Sebastião, Cruzeiro, Samambaia e Brasília.

### *Relação com as Federações:*

- Estabelecemos uma relação democrática aonde as demandas provenientes deste setor foram respeitadas e viabilizadas em participações nacionais e internacionais, em modalidades tais como: Corrida de Orientação, Skate, Tênis de Mesa, Patins in Line, Futsal, Natação, Atletismo, Basquetebol, Ginástica Olímpica, Capoeira, Karatê, Box, Triatlo, Futebol, Handebol, Taekwondo, Jiu Jitsu, Ami Jitsu e o Judô.

Foi implementada ainda uma política de eventos que inseriu o DF no calendário esportivo nacional, visando valorizar, resgatar e dar maior visibilidade a diversas manifestações da cultura corporal, tais como:

- **I Copa Candanga de Futebol U-16** com a Federação Brasileira de Futebol apoiada pela Confederação Brasileira de Futebol, com a participação de vinte e quatro equipes, totalizando mais de quinhentos participantes.
- **I Campeonato de Skate Street Style** com atletas de renome internacional, realizado no ginásio Nilson Nelson, envolvendo um público de mais de seis mil pessoas.
- **Festival de Golzinho** realizado durante a Copa do Mundo com a participação de seiscentas crianças.
- **Festival de Remo e Capoeira** realizado no lago de Brazlândia, com a participação de quinhentas pessoas.
- **Festival da Infância e da Adolescência de Brasília** participaram cerca de um mil e quinhentas pessoas.
- **Jogos Abertos da Terceira Idade** com a participação de mais de um mil e duzentas pessoas.
- **I Festival nacional da Juventude** Organizando oficinas esportivas e participando de mesa redonda discutindo o esporte ( Inclusão social via Cultura, Lazer e Esporte)

No âmbito estadual, das cinco Linhas de Ação do Plano de Ação do então Departamento de Educação Física e Desportos, concretizadas durante o quadriênio 1989/1991, o "Fortalecimento da política de melhoria de formação do educador, visando à qualidade da Educação Física na Pré-Escola, 1º e 2º graus, Educação Especial e Educação de Adultos", através do processo de capacitação em serviço, foi mais um elemento de ruptura implementado pela Política Educacional do Estado. Esse encaminhamento favoreceu a elaboração e concretização da proposta curricular, abrangendo desde o pré-escolar até o 1º e 2º graus, o oferecimento da Educação Física no horário regular de atendimento dos alunos e o oferecimento de práticas recreativas e esportivas para pessoas portadoras de deficiência. Esse processo, permeado pelos princípios da participação e co-decisão na concepção, gestão e execução das ações desse Departamento, permitiu o envolvimento dos professores de Educação Física, dos órgãos da Secretaria e da comunidade.

Os avanços evidenciados no período em estudo (gestão 1988 a 1991) tornaram-se a principal referência das ações da Política para Educação Física e Esportes da Diretoria de Esportes/SEE (gestão 1996 a 1999), através da implementação da política de capacitação em serviço assegurada pela Divisão de Educação Física, cujo propósito era qualificar a prática pedagógica dos professores de educação física para que, através de intervenções pedagógicas cotidianas em suas escolas/aulas, pudessem se reconhecer como sujeitos do processo de construção e de implementação das ações de política educacional no estado de Pernambuco.

Desse modo, mesmo considerando as condições do atual sistema educacional nacional, reconhecemos a possibilidade de se agir de forma progressista e inovadora, mediante movimentos e tendências que demonstram a vitalidade contínua das lutas do povo em favor de instituições políticas, econômicas e culturais mais democráticas. Reconhecemos, por outro lado, a possibilidade de uma política mais geral da educação, que se coloca conscientemente como uma parte das lutas sociais, para se alterarem as iníquas relações de poder agora existentes. Política esta que considera a ação humana inserida na estrutura da presente situação na educação e na arena social mais ampla, e que considera a importância de reintegrar os aspectos cultural e político com o econômico, ao se intervir na área educacional.

## Bibliografia

- GIBSON apud FARIA JR. - A produção do conhecimento na Educação Física brasileira: dos cursos de graduação às escolas de 1º e 2º graus. In: Anais do VII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 13 (1), 1991, p. 46.
- KOWARICK apud CORDEIRO, T. - A competência do professor numa perspectiva democrática: limites e possibilidades. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco / PE, 1992, p. 46.
- MELO, Márcia Mª de O. - A pedagogia sócio-histórica: impasses e perspectivas. Dissertação de Mestrado. UFPE, 1991, p. 91, 92.
- PORTELLI, H. - Gramsci e o Bloco Histórico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 36.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação de. - Plano Estadual de Educação - (PEE) - 1988/1991, p. 9.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação de. Departamento de Educação Física e Desportos. - Relatório 1987/1989. v. 1, p.1.
- SOARES, Carmem Lúcia S. et. al. (Coletivo de Autores). - Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- SAVIANI, D. - Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1991, p. 26.
- VARJAL, E. - Para além da grade curricular. In: Revista Educação e Debate. SINTEPE. Ano 1, n. 1. 1991.
- WEBER, Silke. - Democratização, educação e cidadania, caminhos do Governo Arraes (1987-1990). São Paulo: Cortez, 1991, p. 18.

Rua José Antônio das Neves, 3456, casa B, Candeias,  
Jaboatão dos Guararapes, CEP: 54 450 090

# GESTÃO DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES EM PERNAMBUCO

*Valéria Sales dos Santos e Silva*

Mestre em Educação/UFPE

Sec. de Educação e Esportes de Pernambuco

Sec. Mun. de Educação de Jaboatão dos Guararapes

---

**RESUMO:** *A partir de 1985 aprofunda-se em Pernambuco o debate acerca de Políticas Públicas. As contribuições, advindas desse processo de discussão articulado ao debate mais amplo que permeou o contexto social nacional em torno das questões educacionais, particularmente na área da Educação Física, proporcionaram o reconhecimento político da educação como instância de formação e exercício da cidadania e propuseram a alteração do discurso sobre educação elaborado pelo menos nos vinte e cinco anos anteriores. Através da implementação do Plano Estadual de Educação, o Governo passou a priorizar ações que assegurassem o exercício da cidadania, tendo como princípio a garantia do acesso dos segmentos sociais majoritários à educação básica de qualidade. Desse modo, Pernambuco destaca-se como um dos estados com maiores avanços na implementação de Políticas Públicas na área educacional. Esse processo fundamentou-se numa concepção de políticas públicas como mediação na luta que se trava entre sociedade civil e sociedade política e numa concepção de educação na qual a escola é entendida como um espaço privilegiado de socialização e apresentação dos conhecimentos sistematizados e de produção do saber, necessários à compreensão e à intervenção na realidade social, na perspectiva de sua transformação.*

---

A compreensão da Política Pública em Educação Física e Esportes em Pernambuco, não pode se dar por si mesma. Neste texto, buscaremos abordar este fenômeno em sua constituição e desenvolvimento, a partir de sua inserção em processos, relações e estruturas mais amplas. O desafio que se coloca para nós é vislumbrar no contexto social caótico as possibilidades de mudança a partir do reconhecimento de nossos espaços de luta organizada. Desse modo, pretendemos trazer elementos para a reflexão de como as formulações de uma gestão democrática no âmbito de uma Política Pública poderão se expressar na educação, ou, mais concretamente, na escola, no contexto da sociedade de classes.

Partimos da compreensão de que a escola é um espaço de luta no qual se dá a concretização dos projetos político-pedagógicos assegurados pelas intervenções da Política Educacional, bem como da prática pedagógica. Esses são os principais fatores que medeiam as estruturas social e econômica mais amplas e o contexto escolar e produzem os processos que ocorrem nessa instância. Na escola, a prática pedagógica é uma das práticas sociais mais significativas, porque, na sua materialização, encontram-se os interesses e divergências da sociedade civil e política.

Entendemos políticas públicas como mediação na luta que se trava entre “sociedade civil e sociedade política”<sup>1</sup> no Estado capitalista. Nesse sentido, consideramos o processo de elaboração de políticas públicas no âmbito da educação um dos elementos condicionantes da construção da prática pedagógica. Desse modo, buscamos compreender a prática pedagógica da Educação Física no contexto sócio-político-econômico em que se formulou a Política de Educação em Pernambuco<sup>2</sup> no período de 1988 a 1991, por ser esta considerada como uma das propostas para a rede estadual de ensino mais identificadas com os princípios de democracia nos últimos anos. Nesse sentido, é importante entendê-la dentro da correlação de forças presentes no Estado, nesse momento conjuntural, vinculada ao processo estrutural em nível nacional.

É importante perceber que alguns elementos presentes na gestão governamental do período em estudo são retomados e aprofundados no debate e execução da Política Educacional do Governo (1996 a 1999), especialmente na área de Educação Física e Esportes<sup>3</sup>, que ocupa o espaço de um Programa dentre os quatro Programas apresentados no atual Plano Estadual de Educação.

<sup>1</sup> PORTELLI, H. - Gramsci e o Bloco Histórico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 36.

<sup>2</sup> Para aprofundar esta temática, ver: MELO (1991), WEBER (1991), CORDEIRO (1992).

<sup>3</sup> Os dois períodos citados caracterizam-se por incorporar como diretriz das ações governamentais as “discussões nacionais sobre educação”, transformando-as em tônicas da Política Estadual delineadas no debate público sobre as definições político-pedagógicas (ver: Plano Estadual de Educação).

O termo “*cidade educativa*”, é entendido como “âmbito” que se reconhece com três dimensões a partir das quais pode-se analisar a relação entre meio urbano e educação: a cidade como entorno educativo, como fonte educativa, como objetivo ou conteúdo da educação (Trilla, 1993).

No caso dos Centros de Comunidade, o termo cidade ficou reduzido a uma função fundamentalmente metafórica, pois nas suas origens a Política Institucional não levou em conta a que ocorria nas relações sociais, políticas e culturais que estabeleciam entre si as pessoas que viviam no meio urbano periférico de Porto Alegre. O termo “*cidade educativa*” foi um slogan publicitário utilizado pelo governo para apoiar suas intervenções na busca da otimização da dimensão educativa que por si só oferece o contexto social urbano de uma cidade.

Outro aspecto a ressaltar é a semelhança entre a definição do termo “*animação sociocultural*” – UNESCO, 1976<sup>4</sup> – e o projeto fundacional dos Centros de Comunidade.

Esta definição, por uma parte, põe ênfase na *praxis social e deixa de lado a vertente teórica na qual se enquadra. Por outra parte, deixa bem explicitada sua finalidade: o estímulo à iniciativa e à participação das pessoas no desenvolvimento de sua comunidade.*

Das semelhanças que encontrei entre o Ideário da *animação sócio-cultural*<sup>5</sup> e o projeto fundacional dos Centros de Comunidade de Porto Alegre, destaco sobretudo o enfoque tecnológico de caráter instrumental. Os fragmentos das entrevistas feitas aos professores por ocasião desta investigação (Molina R.M.K., 1997) são algumas evidências nas quais me apoio para afirmar o que afirmo.

*“A comunidade nunca foi perguntada ou consultada a sério sobre o que gostaria de mudar [...]nem quando implantaram o centro de comunidade eles (a comunidade) foram perguntados, consultados sobre “algo” antes.”* (Albert, março de 1995)

*“[...] historicamente as mudanças são feitas de cima para baixo[...].”* (Helena, março de 1995)

*“[...] nós, os técnicos, necessitamos saber isto (sobre a interdisciplinaridade) para o sucesso da nossa prática [...] quem não necessita saber é o usuário, este só tem que ser auxiliado para que possamos alcançar nossos objetivos.”* (Vicente, março de 1995)

O enfoque tecnológico, reprodutivo, racionalista, prescritivo, etc (Sáez Carreras, 1990 e 1993), além de tentar separar a teoria da prática, tenta perenizar a concepção *neutral* da tecnologia, como se esta pudesse existir a margem de um corpo de conhecimento e por isto estar isenta dos mecanismos que possibilitam a luta e o exercício do poder por parte de uns e não de outros.

No entanto, tratando-se de uma política educativa, o projeto Centros de Comunidade estava apoiado em um corpo teórico e epistemológico bastante conhecido no cenário brasileiro da época: o “movimento de esportivização nacional” que condicionava as políticas esportivas ao papel de controle social.

### 3. As Influências da Esportivização Mundial<sup>6</sup>

Nos anos 70, o esporte teve um incentivo extraordinário por parte do Estado Nacional Brasileiro com o objetivo de distanciar a discussão política do âmbito das escolas e das universidades. No âmbito internacional, todos os órgãos ligados ao esporte também dirigiram seus atos no sentido de divulgar à população os benefícios da prática esportiva em geral como forma de atividade de lazer e de expressão do ser humano<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Animação Sociocultural –ASC–, seria “o conjunto de práticas sociais que têm como finalidade estimular a iniciativa e a participação das comunidades em seu próprio desenvolvimento e na dinâmica global da vida sociopolítica na qual estão integradas” (citado em Erdozaia, 1992).

<sup>5</sup> O autor de maior expressão deste ideário na América Latina, é ANDER-EGG, E. Para uma compreensão do pensamento deste autor, ler: ANDER-EGG, E. (1981). *Metodología y práctica de la animación socio cultural*; ANDER-EGG, E. (1987). *Metodología y práctica del desarrollo comunitario*; ANDER-EGG, E. (1989). *La animación y los animadores*.

<sup>6</sup> Período entre os anos 1969 e 1974.

<sup>7</sup> Documentos que dão conta de tais ações: O manifesto Mundial do Esporte, 1964; a Carta Européia do Esporte para Todos, 1966; o Manifesto da Educação Física, 1970 e a Carta Internacional de Educação Física e Desporto, UNESCO, 1978. (Tubino, 1987 e 1988).

Desse modo, a escola desenvolve seu movimento próprio, entendido como dinâmica curricular, a partir de sua base material, constituída pelo trato com o conhecimento, pela organização escolar e pela *normatização escolar*. Concretamente, podemos dizer que o trato com o conhecimento exige que se criem as condições para que se dêem a assimilação e a transmissão do saber escolar<sup>7</sup>, pois o mesmo não se viabiliza sozinho, ao contrário, a sua seleção, organização e sistematização está vinculada à organização do tempo e do espaço pedagógico necessários para ensinar e aprender. Por outro lado, esses dois pólos que dão a dinâmica curricular vão se institucionalizar na escola através da normatização escolar.

Entendemos que a direção que o professor - um dos sujeitos que viabilizam a dinâmica curricular - dá à sua intervenção pedagógica pode ser identificada a partir de três elementos fundamentais que dão sustentação à abordagem adotada por ele: os conteúdos de que trata essa disciplina, o método de ensino privilegiado para ensiná-lo e as práticas avaliativas usadas no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito, especificamente, ao trato com o conhecimento, destacamos o espaço da aula enquanto materialização da prática pedagógica como um espaço privilegiado, porque permite a concretização da autonomia relativa do professor. Entendemos que nesse momento objetivam-se as competências técnicas, pedagógicas, científicas, éticas, morais e políticas do mesmo.

Numa perspectiva crítico-superadora os professores utilizam-se de sua autonomia relativa para implementar, através de suas intervenções pedagógicas, o projeto político-pedagógico que aponta para a superação da sociedade de classes antagônicas e para a construção de uma sociedade fundada em relações mais democráticas.

O que se pode reter dessa discussão desenvolvida é que a escola é um local em que o Estado, a economia e a cultura estão inter-relacionados e onde as propostas curriculares traduzem essas inter-relações, como é o caso da proposta curricular de Educação Física. A partir desse entendimento, é importante ficar atento às contradições que surgem diretamente do processo, que podem e precisam ser exploradas.

A proposta curricular mencionada se propõe a superar a forma de abordagem da Educação Física concebida como atividade física com finalidade em si mesma. Isso aponta novas formas de apreender as práticas da cultura corporal, através de um processo em que não basta ensinar e aprender habilidades motoras e desenvolver capacidades físicas - que, evidentemente, são necessárias em níveis satisfatórios para que o indivíduo possa usufruir dos padrões e valores que a cultura corporal nos legou após séculos de civilização, mas não constituem uma condição suficiente. Não basta, também, melhorar a condição física do aluno para que ele execute tecnicamente os fundamentos específicos de cada esporte. Ao invés de apenas isso, a escola deve preparar o aluno instrumentalizando-o com informações políticas, históricas e sociais para acessar ativa e lucidamente, se possível, todas as práticas da cultura corporal, e isso implica compreender a organização dessa prática social no contexto mundial e local.

Por outro lado, emergem dessa posição implicações políticas, quando o aluno visualiza no acesso e usufruto da cultura corporal um direito de todos, podendo isso forjar uma demanda social que só poderá ser atendida adequadamente através da Política Educacional enquanto um conjunto de ações a serem concretizadas progressivamente, através da socialização e da apropriação dessa área de conhecimento pela maioria da sociedade.

Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de, dentro da própria escola, novas propostas de administração democrática serem experimentadas. Uma vez que as técnicas de administração utilizadas pelo Estado vêm de forma crescente da indústria, sem dúvida, aparecerão os mesmos conflitos entre produção e eficiência, por um lado, e flexibilidade e iniciativa, por outro. Isso pode constituir uma oportunidade para que grupos de professores, pais e estudantes comecem a estabelecer formas de administração menos burocráticas e autoritárias na escola, através de práticas que ensaiem as alternativas democráticas que estão lentamente crescendo em muitos locais de trabalho, através da construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola.

<sup>7</sup> SAVIANI, D. - Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1991, p. 26.

*“A prática esportiva não é uma coisa ruim [...] as classes trabalhadoras também têm direito ao lazer, ao esporte, etc. [...] o problema são os técnicos que ficam aí, sem dar-se conta de que eles mesmos são vítimas da reprodução dos valores dominantes [...], este é o problema.”* (Vicente, março de 1995)

## 5. As Influências da Pedagogia do Lazer

Durante o período entre os anos 1974 e 1977, os Centros de Comunidade da cidade de Porto Alegre estiveram coordenados pelo Centro de Estudos de Lazer e Recreação –CELAR– da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul –PUCRS–. Nesse período o pensamento de Dumazedier<sup>9</sup> influenciou as ações dos centros de comunidade desde o ponto de vista teórico, tanto em relação ao trabalho com as comunidades como em relação à formação dos funcionários e professores como também na definição pedagógica do projeto educativo.

Sob estes fundamentos teóricos e epistemológicos, o CELAR durante um curto período de três anos imprimiu nos centros de comunidade as características estruturais e metodológicas, desde o ponto de vista político-pedagógico, que justifica chamar estes equipamentos, nos termos de Trilla (1993), como instituições específicas de educação no tempo livre.

A gestão CELAR marcou, como se observa através dos fragmentos de entrevistas transcritos a seguir, a história dos centros de comunidade pelo seu empenho na formação permanente dos funcionários e técnicos (professores ou não), fortemente marcada por uma constante reflexão pedagógica acerca da definição do espaço e do objeto de trabalho do qual se ocupava a municipalidade através dos Centros de Comunidade.

Esse esforço teórico foi executado com base na prática, portanto com base no próprio contexto social (tratamento educativo da cotidianidade). O Projeto Centro de Comunidade, nestes três anos, pretendeu aproximar-se, mediante o desenvolvimento comunitário, ao chamado bem-estar social e com isso chegar a minimizar as desigualdades sociais.

A continuação cito alguns fragmentos de entrevistas que refletem traços do conhecimento produzido e da prática experimentada nesta época e que também estão presentes na cultura institucional:

*“Os técnicos mais antigos na instituição sempre desejam discutir as propostas com a comunidade [...] insistem muito com isto. As vezes acabam fazendo por iniciativa própria [...] não são todos.”* (Glória, março de 1995)

*“Há ao menos um grupo de usuários que sempre está discutindo as propostas do Centro de Comunidade [...] eles (usuários) já sabem quem são os técnicos que executam o trabalho desta forma [...] [silêncio] mais participativa.”* (Glória, março de 1995)

*“Aqui neste Centro de Comunidade sempre houve trabalho comunitário, com participação cidadã. É uma forma de trabalhar que na metade dos anos 70 todos trabalhavam assim [...], se acabou aquela proposta mas felizmente aqui sempre há tido professores [silêncio]..., um ou outro sempre segue trabalhando [...].”* (Jorge, março de 1995)

## 6. Reflexões Finais

Os Centros de Comunidade de Porto Alegre surgiram entre as décadas de 60 e 70 como projeto estratégico governamental do Município para responder parte das novas exigências sociais urbanas da época. Desta forma, o Governo Municipal local pretendeu estabelecer, com a comunidade periférica, uma relação que previa dar conta de algumas demandas educativas não-escolares ali identificadas.

<sup>9</sup> Para uma compreensão do pensamento deste autor, ler: DUMAZEDIER, J. *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona: Fontanella, 1971. DUMAZEDIER, J. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva.

As contribuições, advindas desse processo de discussão articulado ao debate mais amplo que permeou o contexto social nacional em torno das questões educacionais, particularmente na área da Educação Física, proporcionaram o reconhecimento político da educação como instância de formação e exercício da cidadania e propuseram a alteração do discurso sobre educação elaborado pelo menos nos vinte e cinco anos anteriores.

“O eixo central desse discurso se deslocaria daquilo que deveria ser a escola pública do Estado para a realidade concreta: para os diferentes elementos que compõem e contrapõem, para as lutas que engendram e promovem a sua modificação. Tal deslocamento constituía ponto de partida necessário de uma ação consciente na perspectiva da transformação”<sup>15</sup>.

Dentre os pontos do debate nacional em torno da Educação incorporados pelo governo popular, destaca-se a discussão nacional sobre a Educação Física enquanto disciplina. Do ponto de vista mais geral, esse programa de governo apresentou alguns elementos que o diferenciaram dos de Governos anteriores.

Tais elementos, que podem ser entendidos como inovadores, encontram-se no Plano Estadual de Educação, de onde se destacam, no Programa de Expansão e Melhoria do Ensino de 1º Grau, os objetivos: “desenvolvimento de propostas curriculares”<sup>16</sup> - especialmente a de Educação Física -, que visavam a propiciar aos alunos maior articulação entre os conhecimentos sistematizados e a realidade na sua complexidade; “incentivo ao tratamento da Educação Física numa perspectiva pedagógica”<sup>17</sup> e “incorporação dos alunos portadores de deficiência às classes regulares”<sup>18</sup>. Esses três elementos importantes demarcaram a construção de uma prática pedagógica inovadora na área em estudo.

As políticas educacionais anteriormente desenvolvidas no Estado de Pernambuco, principalmente no período compreendido entre 1976 e 1987, “momento nacional de luta pela democratização da sociedade e dos embates dos educadores, parecem estar em harmonia com as Políticas Públicas de ‘desenvolvimento econômico’”<sup>19</sup>, orientação que predominou nos discursos oficiais após 1950 e que, a partir da década de 70, “tomou feição tecnicista na perspectiva da necessidade da educação ajustar-se ao acelerado processo de industrialização brasileira, que se aprofundava no contexto do ‘Milagre brasileiro’”<sup>20</sup>.

Noutra perspectiva, para superar os problemas internos da escola decorrentes de um quadro educacional que, ano após ano, vinha comprometendo a qualidade da educação, por ser desvinculado dos interesses da maioria dos alunos, foram estabelecidas, na gestão 1988/1991, políticas de ensino pautadas na co-gestão. Esse processo fundamentou-se numa concepção de educação na qual “a escola é entendida como um espaço privilegiado de socialização e apresentação dos conhecimentos sistematizados e de produção do saber, necessários à compreensão e à intervenção na realidade social, na perspectiva de sua transformação”<sup>21</sup>.

É, pois, no contexto do final dos anos 80 que se insere o processo de reflexão, redimensionamento e reestruturação da proposta curricular de Educação Física, articulado, por um lado, com a concretização das diretrizes educacionais do projeto político-social do Governo Estadual de Pernambuco e, por outro, com a produção teórica mais geral da Educação Física. No bojo desse processo mais amplo, o então Departamento de Educação Física e Desportos iniciou sua contribuição, “redimensionando a perspectiva pedagógica da Educação Física e legitimando-a como Disciplina Pedagógica que promove o acesso à produção histórico-cultural do homem em torno de sua própria expressão corporal”<sup>22</sup>. Tal abordagem pedagógica vai-se fundamentar nos princípios da lógica da ciência do materialismo histórico-dialético, movimento do pensamento filosófico que tenta explicar a natureza, o conhecimento, a história e a sociedade, à luz dos princípios da lógica dialética. Esse caminho possibilita apreender as práticas corporais na sua contradição, mediante a reflexão sobre a realidade natural e social, além de potencializar o desvelamento da ideologia do gesto que aliena a expressão individual.

<sup>15</sup> WEBER, Silke. - Democratização, educação e cidadania, caminhos do Governo Arraes (1987-1990). São Paulo: Cortez, 1991, p. 18.

<sup>16</sup> PERNAMBUCO, Secretaria de Educação de. - PEE - 1988 / 1991, p. 52.

<sup>17</sup> Id. p. 53.

<sup>18</sup> Id. p. 52.

<sup>19</sup> MELO, Márcia Mª de O. - A pedagogia sócio-histórica: impasses e perspectivas. Dissertação de Mestrado, UFPE. 1991, p. 91, 92.

<sup>20</sup> Id. p. 92.

<sup>21</sup> PERNAMBUCO, Secretaria de Educação de. - PEE - 1988 / 1991, p. 25.

<sup>22</sup> PERNAMBUCO, Secretaria de Educação de. Departamento de Educação Física e Desportos. - Relatório 1987/1989. v. I, p. 1.

REQUEJO OSORIO, A. Intervención pedagógico-social y desarrollo comunitario. *Revista de Pedagogía Social* (4), 169-180. Murcia: Universidad de Murcia, 1989.

RIPERT, A. *Algunos problemas americanos. En Joffre Dumazedier et alii, Ocio y sociedad de clases. (pp.143-155). Barcelona: Fontanella, 1971.*

SÁEZ CARRERAS, J. *Del enfoque tecnológico a la educación comunitaria.* Revista de Pedagogía Social (5), 205-247. Murcia: Universidad de Murcia, 1990.

SÁEZ CARRERAS, J. La intervención socioeducativa, entre el mito y la realidad. *Revista de Pedagogía Social* (8), 89-105. Murcia: Universidad de Murcia, 1993.

TRILLA, J. *Otras Educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa.* Barcelona: Anthropos, y México: Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

TUBINO, M. J. G. *Teoria geral do esporte.* São Paulo: Ibrasa, 1987.

TUBINO, M. J. G. *Repensando o esporte brasileiro.* São Paulo: Ibrasa, 1988.

Endereço da autora:

Rua Vasco da Gama nº 585 apto.504 – 90420 – 111 – Bairro Rio Branco – PORTO ALEGRE – RS

**E-mail:** rvmolina@portoweb.com.br

**GT3**

## **FIGUEIRENSE X AVAÍ: O “CLÁSSICO DO SÉCULO” ESTUDO SOBRE MÍDIA E CULTURA ESPORTIVA EM FLORIANÓPOLIS<sup>1</sup>**

**Barbosa, G.B.; Gocks, A.P.K.; Machado, F.G.;  
Passos, M.A.; Silva, A. S.; Soeiro, L.B., Torresini, E.<sup>2</sup>  
Ferreira Filho, F.L.<sup>3</sup>**

**RESUMO:** Estudo descritivo procedido coletivamente, como atividade didática de disciplina do curso de Educação Física / UFSC, tendo por objetivo apreender e refletir sobre o tratamento dado pelos órgãos florianopolitanos de comunicação de massa ao “clássico do século”, entre Figueirense e Avaí, válido pela Copa do Brasil. Ao lado da descrição dos veículos acompanhados e do relato sobre o referido evento esportivo, apontam-se categorias de análise que foram possíveis extrair do material coletado: marketing do jogo, marketing dos clubes, “arranjo” do resultado e preferência dos comunicadores. A intenção da pesquisa deve-se ao entendimento de que o esporte-espetáculo, mediado pela imprensa, deve ser tematizado e transformado em conteúdo esclarecido / esclarecedor nas intervenções acadêmicas e profissionais da Educação Física, visando a formação de consumidores seletivos e críticos deste bem cultural tecnologicamente disponibilizado.

**Unitermos:** Educação Física – Esporte-espetáculo – Mídia Esportiva

### **1. Introdução**

Embora ainda não tenha alcançado, no cenário nacional, os mesmos feitos e louros conquistados por equipes de outros Estados, Santa Catarina também faz e torce muito pelo futebol. Da mesma forma, diferentemente de alguns outros Estados, não se concentram apenas na capital os principais e melhores times. Todavia, os dois maiores clubes de Florianópolis mantêm-se em evidência, graças a um conjunto de fatores em que se ressalta o empenho quase amadorístico de seus dirigentes, mas que tem sobretudo na paixão e consequente rivalidade clubística seu principal motor.

<sup>1</sup> Pesquisa realizada como atividade didática da disciplina RPD 5155 (Pedagogia do Esporte), turma 98.2, do curso de graduação em Educação Física da UFSC.

<sup>2</sup> Acadêmicos do curso de graduação em Educação Física da UFSC

<sup>3</sup> Licenciado em Educação Física pela UFSC.



# REFLEXÕES ACERCA DO PROJETO CENTRO DE COMUNIDADE: POLÍTICA MUNICIPAL DE LAZER E RECREAÇÃO PARA AS COMUNIDADES URBANAS, EXECUTADA NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE ENTRE OS ANOS 74-94.

*Rosane Maria Kreuzburg Molina*  
Professora e Pesquisadora – UNISINOS -

---

*RESUMO: O presente trabalho é parte de uma investigação qualitativa (análise de documentos e entrevistas) realizada no âmbito do Município de Porto Alegre, com o objetivo de analisar o impacto da proposta Institucional de Lazer e Recreação para as comunidades urbanas, entre os anos 74 e 94, na perspectiva dos moradores de uma dessas comunidades.*

*Foram analisados inúmeros documentos institucionais (publicações, leis, decretos, relatórios, atas, etc), entrevistados vinte atores institucionais (dirigentes, professores, funcionários) e vinte atores moradores da comunidade investigada. A partir da análise dos documentos institucionais e da análise das entrevistas feitas aos dirigentes institucionais, construiu-se o que chamei de "nível básico comparativo". A partir da análise das entrevistas feitas aos moradores, avaliei o impacto de tais políticas, na perspectiva comunitária.*

*Neste trabalho vou limitar-me a expor o que chamei de reflexões acerca da proposta institucional (nível básico comparativo) sem entrar na avaliação dos impactos.*

*Se identificou o seguinte:*

- 1º) O "Projeto Centro de Comunidade", tal como foi concebido, se caracterizou como um instituição normalizadora da vida comunitária.*
  - 2º) As bases teóricas que sustentaram as ações, no período investigado, encontram identificação nos princípios do ideário da animação sócio-cultural, do movimento da esportivização mundial e nacional, da educação física progressista e da pedagogia do lazer.*
- 

## 1. Demarcando a História

Já é suficientemente conhecido (Ripert, 1971; Requejo Osório, 1989; Erdozaia, 1992; Trilla, 1993, e outros) que para melhorar certos aspectos da vida surgidos na sociedade industrial do século XIX se colocaram em ação vários processos sociais de desenvolvimento comunitário. Assim que, no início do século XX, especialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, se inauguraram diversos centros comunitários<sup>1</sup>.

No entanto é curioso haver constatado, em todos os documentos analisados, o nome do Professor Frederico Lamachia Filho como o autor da idéia –Centro de Comunidade- construída no ano de 1969 e implementada no ano de 1970, no Município de Porto Alegre<sup>2</sup>. A primeira divulgação oficial dos Centros de Comunidade (PMPA, 1970) estava traduzida<sup>3</sup> para os idiomas alemão e inglês.

## 2. Centros de Comunidade: Gênese

É possível afirmar que os Centros de Comunidade inaugurados em Porto Alegre a partir do ano de 1970 se identificam com os modelos de expressões tais como "desenvolvimento de comunidade" e "cidade educativa". O primeiro entendido como trabalho participativo de grupos comunitários com a finalidade de conseguir melhoras coletivas e o bem-estar dos comunitários, harmonizando sua ação com os governos locais e nacionais (Requejo Osorio, 1989). Esta noção se enquadra, em termos de Sáez Carreras (1990), no enfoque prescritivo da pedagogia social.

---

<sup>1</sup> Os Centros de Comunidade de Porto Alegre foram planejados como equipamentos sociais arquitetonicamente organizados para a prática de atividades esportivas. Os educadores contratados para este trabalho, em sua maioria, eram estudantes e professores de Educação Física.

<sup>2</sup> Em 1969 o Professor Frederico Lamachia Filho era Secretário de Educação e Cultura do Município de Porto Alegre.

<sup>3</sup> Versão encartada na mesma publicação.

## 2. Os Veículos Acompanhados

### 2.1. Emissoras de Rádio

O rádio pode ser considerado um instrumento popular de comunicação e, como tal, propicia a fácil disseminação da informação, embora não possua o mesmo poder de persuasão existente na televisão. Esta popularidade, é medida quando aliada ao futebol, momento em que o rádio é utilizado de maneira expressiva, quer seja antes, com os preparativos do jogo, o dia-a-dia dos clubes, os treinos, os jogadores; durante, tanto por aqueles que não possuem outro meio de “assistir” ao jogo, como pelos que estão no estádio, todos ávidos pela emoção do embate através do rádio; ou, após a realização de uma partida, para reviver as emoções, ouvir o seu “ídolo” e para confrontar a sua opinião acerca da partida com as dos locutores, difundindo as emoções do jogo além dos limites das arquibancadas.

Na efetivação deste estudo, foram acompanhados programas esportivos de rádio que fundamentalmente abordassem o jogo em tela. Deste modo as rádios analisadas foram a Rádio Guarujá, através dos programas Vanguarda Esportiva e Show de Bola e CBN/Diário, a partir dos programas Debate Diário, Chamada Geral e Momento Esportivo, sendo ambas sediadas na cidade de Florianópolis.

A estrutura dos programas acompanhados, cada qual vinculado à determinados patrocinadores, que por muitas vezes são direta ou indiretamente relacionados aos clubes, é bastante semelhante e está organizada da seguinte maneira: o comando é de responsabilidade de um ou dois locutores, os quais conduzem a dinâmica do programa; as notícias diárias dos clubes são de incumbência dos repórteres ditos setoristas, que “ao vivo” relatam o dia-a-dia das equipes, entrevistam atletas e dirigentes; têm-se também, os comentaristas que assumem a opinião independente, ao abordar o(s) assunto(s) em evidência no futebol, excepcionalmente, um outro esporte. Por fim, os fatos, os relatos e os comentários são permeados pela opinião dos torcedores, levadas ao ar por intermédio dos comunicadores ou em viva voz.

### 2.2. Jornais

O jornal caracteriza-se por um impresso geralmente diário, no qual encontram-se as principais notícias do dia. Este se fez presente no cotidiano antes ainda da televisão e do rádio. Mesmo existindo há muito tempo e sendo uma forma tradicional de informação, o jornal, em comparação com a televisão e o rádio é o meio menos procurado pelo público. Fatores como analfabetismo, nível sócio-econômico-cultural, e mesmo o hábito de ler do brasileiro são condicionantes para que o jornal transforme-se numa opção secundária de informação. Apesar desta secundariedade, o jornal possui um público fiel, consumidor da notícia, num aspecto tanto geral quanto específico, e tido como formador de opinião.

Os jornais hoje são empresas, que decidem sobre o quê, quando e como querem falar, cabendo ao público posicionar-se criticamente sobre o que lhe é “imposto”. As notícias são superficializadas, e o que determina o espaço e tempo dedicados a elas é o retorno financeiro que estas podem trazer.

Uma grande vantagem do jornal em comparação aos outros meios de comunicação é que este possibilita uma transmissão perene da informação. A velocidade das informações não é imposta e sim determinada pelo próprio leitor, possibilitando uma melhor análise dos fatos.

A relação entre esporte e mídia há tempos vem se tornando estreita e interdependente, ou seja, um já não sobrevive mais sem o outros e, um “clássico” como Figueirense e Avaí pela Copa do Brasil, mostra-se como excelente vitrine, tanto para clubes, patrocinadores, meios de comunicação e todo e qualquer produto que “queira ser vendido”. Uma análise midiática dos fatos que cercaram o jogo restringiu-se às sessões esportivas dos jornais A Notícia, Diário Catarinense e O Estado.

### 2.3. Emissoras de Televisão

Desde os primórdios, as imagens fizeram parte da vida do homem. Os desenhos nas cavernas são um evidente exemplo e, com o surgimento da pintura, este ganhou plasticidade e vivacidade à reprodução de

No âmbito nacional se viveu, entre os anos 1964-1975 (Molina Neto, 1991), um período caracterizado por um Estado muito forte e uma sociedade civil politicamente fragilizada. Neste período o Conselho Nacional de Esportes administrou o esporte nacional através de diferentes intervenções<sup>8</sup>. Leis e Decretos que marcaram de forma decisiva a formulação e a aplicação de uma política de esportivização massiva que, de algum modo, justificou na época a multiplicação das escolas e institutos de formação de professores de educação física que saíam preparados para ser técnicos desportivos, mas não educadores e muito menos críticos.

É possível que estes princípios tenham influenciado profundamente no planejamento dos centros de comunidade, na cidade de Porto Alegre. Locais arquitetonicamente organizados para a prática desportiva massificada em nome de uma suposta racionalidade objetiva que, como diz Kunz (1994), se materializava no resultado.

Crenças que ainda permaneciam, não de forma unânime, na cultura dos educadores dos Centros de Comunidade, por ocasião da investigação (Molina, 1997). Ilustram esta afirmação as seguintes fragmentos de entrevistas:

*"[...]o esporte era o que oferecia possibilidade para a disciplina [...]guris e gurias que apresentavam problemas [...] através do esporte e do diálogo, se recuperaram."* (Helena, março de 1995)

*"[...] há casos nos quais alguns deles acabaram em equipes de esporte estaduais e nacionais."* (Helena, março de 1995).

*"A Instituição conta com um grande número de professores de educação física. [...] tecnicamente competentes [...] são ótimos técnicos desportivos, mas [...] têm uma concepção equivocada a respeito da pobreza, por exemplo. [...] Por sorte não são todos os que pensam assim."* (Paula, março de 1995)

#### **4. As Influências da Educação Física Progressista**

A partir do início os anos 70, por efeito da Lei nº 5.540/68, foi também quando se implantaram vários cursos de pós-graduação no país. Esta iniciativa oportunizou, em nível acadêmico, o enraizamento de um pensamento crítico acerca das práticas esportivas massificadoras dentro e fora do âmbito escolar.

Estas discussões foram acolhidas por um significativo grupo de professores de educação física e de outras áreas interessados no tema que, em nível nacional, se tornava popularizado através dos *slogans*: *MEXA-SE, ESPORTE PARA TODOS*, etc. Estas reflexões, sobretudo depois do início do processo de abertura democrática, deram conta de analisar sob o paradigma crítico a própria história da educação física no Brasil. Alguns dos autores que sistematizaram as reflexões deste período foram: Ghiraldelli Junior (1989), Marcellino (1983 e 1987), Castelani Filho (1988), Bracht (1987), entre outros.

Os professores de educação física que trabalhavam nos Centros de Comunidade da cidade de Porto Alegre, incorporaram à sua cultura grande parte deste discurso crítico a respeito do esporte e da educação física, alguns com mais consistência que outros. Constatamos que estas são influências que também marcam, até hoje, o pensamento e a prática institucional:

*"trabalho também em contato com outras instituições do bairro [...] não vejo como trabalhar como professor em uma Vila e estar desconectado dela (da Vila)."* (Jorge, março de 1995)

*"Isto é uma das coisas que observei desde que comecei a trabalhar aqui. Entre os técnicos de educação física, que são a maioria dos que trabalham na educação comunitária, [...] não há consenso sobre o que é nem sobre o como tem trabalhar com os usuários. Há ao menos duas correntes de pensamento muito distintas [...] e infelizmente não se tabalham estes conflitos."* (Juana, março de 1995)

<sup>8</sup> A Lei nº 6.251, no ano de 1975, instituiu a Política e o Plano Nacional de Educação Física e Esporte. A Lei nº 5.692, no ano de 1971, definiu a Política de Organização e Gestão do Sistema Educacional Brasileiro. O Decreto nº 69.450, do ano de 1971, e o Decreto nº 80.228, do ano de 1977, tiveram os mesmos objetivos.

também inseridas nas suas próprias falas – “não esqueça de neste clássico, nestes dois clássicos, que é o maior do futebol catarinense, de ter o SOS Unimed, afinal vai ser clássico para arrebrantar coração...” e/ou subordinadas aos clubes, sempre antes e após os informes diários: “...para Marmoraria Biguaçu, cada cliente um amigo, com o Figueira, Rogério Luiz.”

Extraí-se destes últimos relatos exemplos reveladores de atitudes um tanto quanto questionáveis no que concerne aos princípios de conduta ética desses profissionais, tendo em vista que, extrapolando a função de informar, tornam-se agentes publicitários. Exercendo concomitantemente estes dois papéis, aproveitam-se do prestígio da sua figura pública para sutilmente conduzir o ouvinte de torcedor à condição de consumidor, situação que compromete até a fidedignidade da própria informação.

Quanto ao jornal, o Diário Catarinense promove o jogo o tempo todo denominando-o como o “Clássico do Século”, enquanto que, o jornal A Notícia inseriu a idéia de que a disputa entre Figueirense e Avaí seria o evento esportivo mais importante do estado.

No que concerne à televisão, observou-se durante um dos programas da Barriga Verde, uma chamada, logo no início de um dos blocos, sobre uma loja de freios, transmissões e pneus, momento em que os comentaristas esportivos encenaram uma discussão, cada qual falando um do carro do outro, de forma breve. Quanto ao marketing do jogo em si, era nítido o estímulo dos jornalistas para que os telespectadores assistissem ao jogo. Uma das vezes, discutiram entre si, em tom de indignação, o fato de o jogo ter sido transferido (inicialmente marcado para o dia 03 de março) em função da final do torneio Rio-São Paulo, enaltecendo que torcedor que é torcedor não deveria se preocupar com jogos de outros estados.

Por vezes, o exagero tomou conta da programação, a ponto da RBS TV, através de um de seus locutores, afirmar que o confronto analisado tratava-se do “maior clássico do mundo”, fundamentado no fato de que o jogo “pararia a cidade” e, o enaltecia ao expressar que “os caminhos da emoção levam ao Scarpelli.”, tudo isso temperado com estatísticas, a fim de provocar e estimular o público a assistirem o espetáculo.

### 3.2. Marketing dos Clubes

Como empresas que produzem mercadorias semelhantes, transformando-se em concorrentes no mercado consumidor, também os clubes de futebol assim o fazem. Na busca de consolidar preferências e conquistar novos simpatizantes, os clubes constituem diretorias de marketing que implementam as mais diversas estratégias de sedução do torcedor, ancoradas no objetivo principal que é o de colocar o clube na mídia. Por trás do interesse explícito de tornar-se maior que os “rivais”, o que fazem através do uso de slogans comemorativos (“campeão da taça tal...”) e de exaltação ao seu torcedor (“a maior torcida do estado...”), destaca-se principalmente a preocupação com o aspecto financeiro, seja pela contribuição direta do torcedor, como sócio ou na bilheteria, seja principalmente pela possibilidade de “venda” ou associação da sua logomarca a grupos empresariais patrocinadores.

#### 3.2.1. Exemplos da categoria “marketing dos clubes” em rádio, jornal e televisão

O rádio foi um veículo explorado pelos clubes, dada a abrangência do jogo, para efetuarem o marketing institucional, utilizando e provendo a imagem dos mesmos. Neste sentido, o Figueirense, amparando-se na reestruturação administrativa do clube, lançou plano de adesão de novos sócios<sup>5</sup>, bem como divulgou sua revista, lançada no mês anterior. O Avaí, além da divulgação realizada no período que antecedeu ao jogo, concentrou ainda mais sua promoção durante o período pós-confronto, em virtude de sua vitória, aproveitando a repercussão para divulgar a inauguração do *Avaí Shop*, da grife do “Leão” e do seu bar temático.

Nos jornais, o marketing do Figueirense ficou claro quando o jornal A Notícia inicia um parágrafo salientando o novo patrocinador do clube.<sup>6</sup> Em relação ao Avaí, aparecem reportagens exclusivas sobre a estória de seus principais jogadores.

<sup>5</sup> “Torcedor do Figueirense você já comemorou o título de campeão estadual e campeão da cidade, do Torneio Início, das Taças Mané Garrincha e José Meirelles, da Copa Santa Catarina e da Copa Mercosul. Chegou a hora de comemorar mais um título inédito, o título de sócio do Figueira. No valor de dois ingressos, você pode assistir a todos os jogos da arquibancada do Scarpelli. Seja sócio do Figueirense, você sai ganhando sempre.”

<sup>6</sup> “Além do novo modelo de uniforme, confeccionado pela Umbro, o Figueirense estréia pelo menos dois jogadores. “

Esta pretensão, obviamente, impôs uma série de obrigações legais a ser cumpridas pelo governo. A documentação institucional é clara respeito aos requerimentos administrativos, técnicos e teóricos que o governo utilizou para o cumprimento de suas funções. A análise que fiz destes aspectos me permite afirmar que o Projeto Centros de Comunidade se constituiu em uma tecnologia governamental.

Outro aspecto a considerar nestas reflexões acerca do Projeto Centro de Comunidade do Município de Porto Alegre são as constantes e freqüentes fraturas administrativas, políticas e pedagógicas que se registram no período analisado. Sem dúvida, chegam a constituir uma das características institucionais mais fortemente observadas. As referências de Glória (março de 1995) sintetizam esta afirmação:

*“[...] quem trabalha aqui já sabe..., mudança no governo significa mudança no trabalho. [...], os critérios?... tampouco tu sabes..., eles (os governantes) sempre imaginam coisas para os centros de comunidade [...], talvez porque os centros estejam localizados na periferia da cidade [...]”*

Também ficou evidente, no período analisado —exceto na gestão CELAR—, a absoluta falta de atenção à formação dos recursos humanos, a ausência de critérios para a admissão de pessoal (incluídos os educadores), e o descuido pelos saberes institucionais historicamente construídos.

Estes aspectos, aliados as constantes mudanças do grupo dirigente, por efeito das mudanças na administração municipal, foi produzindo, no interior dos Centros de Comunidade, dois espaços de poder: o deontológico e o epistemológico (Bochénski, 1979). Isto vem fazendo com que os “poderes” circulem e convivam com relativa facilidade e que as “disputas” se estabeleçam muito mais no interior das duas linhas de poder do que entre elas. Por efeito desse processo, os conflitos institucionais, identificados nos centros de comunidade, têm sido crônicos.

## Bibliografia de Referência

- BOCHÉNSKI, J. M. ¿Qué es autoridad? Barcelona: Herder, 1979.
- BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. Em: Vitor Marinho Oliveira (org.). Fundamentos pedagógicos da educação física: flexões e reflexões (pp. 180-90). Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.
- CASTELANI FILHO, L. Educação física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.
- ERDOZAIA, A. I. Los valores básicos de una sociedad y el desarrollo comunitario. Revista de Pedagogía Social (7), 99-127. Murcia: Universidad de Murcia, 1992.
- GOVERNO FEDERAL, 1971. Decreto nº 69.450 de 1/11/71. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e a alínea C do artigo 40 da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Coletânea de legislação sobre educação física e desportos. Porto Alegre: SEC/DED, 1980.
- GOVERNO FEDERAL, 1975. Lei nº 6.251, de 8/10/75. Institui normas gerais sobre esporte e dá outras providências. Coletânea de legislação sobre educação física e desportos. Porto Alegre: SEC/DED, 1980.
- GOVERNO FEDERAL, 1977. Decreto nº 80.228 de 25/8/77. Regulamenta a Lei nº 6.251 de 8 de outubro de 1975 que institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências. Coletânea de legislação sobre educação física e desportos. Porto Alegre: SEC/DED, 1980.
- GUIRALDELLI JUNIOR, P. Educação física progressista: a pedagogia crítico-social do conteúdos e a educação física brasileira (2ª ed.). São Paulo: Loyola, 1989.
- KUNZ, E. As dimensões inumanas do esporte de rendimento. Movimento (1), 10-19. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 1994.
- MARCELLINO, N. C. Lazer e humanização. Campinas: Papirus, 1983.
- MARCELLINO, N. C. Lazer e educação. Campinas: Papirus, 1987.
- MOLINA, R.M.K. Las políticas sociales y la educación social. El impacto de las políticas sociales en las comunidades urbanas de la ciudad de Porto Alegre: estudio de un caso. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1997.
- MOLINA NETO, V. Esporte na escola: contradições e alternativas. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1991.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Centros de Comunidade: O que são, o que visam, como funcionam. 1970.

Já os comunicadores, procuravam demonstrar imparcialidade; manifestavam-se com base em hipóteses, preocupados em esclarecer o regulamento aos ouvintes; julgavam improcedentes as afirmações de “armação” de resultado, fundamentados no caráter profissional dos atletas. Porém, contraditoriamente, não deixavam de relacionar a questão financeira dos clubes e a possível renda advinda de um segundo confronto, fomentando a idéia de que aos dirigentes isto seria viável.

### *3.4. Preferência dos Comunicadores*

Uma partida de futebol cultiva paixões, despertando emoções em todo e qualquer brasileiro, sejam elas de amor ou ódio. No caso do futebol catarinense, especificamente em Florianópolis, todo e qualquer cidadão da cidade apresenta no mínimo uma simpatia por um dos dois clubes, cada qual defendendo suas cores, visivelmente quando se trata de um confronto entre as duas agremiações. Cabe a jornalistas e comunicadores ignorar os sentimentos e relatar os fatos de forma reta e imparcial, algo muitas vezes difícil, afinal ao exercerem suas profissões, não estão apenas lidando com a emoção alheia, mas também, com as próprias paixões.

Assim sendo, esta categoria visa justamente identificar o posicionamento adotado pelos jornalistas e comunicadores frente a esta realidade, ou seja, o de levar a informação isenta de favorecimento em prol de Avaí ou de Figueirense.

#### 3.4.1. Exemplos de categoria “preferência dos comunicadores” em rádio, jornal e televisão:

No rádio, não se pode afirmar que a programação esportiva privilegiou qualquer uma das equipes, em função da preferência dos comunicadores, pois apesar de possuírem predileção por este ou pelo rival, pode-se afirmar que esta não feriu o caráter democrático do rádio, tendo em vista que a partir destas parciaisidades o veículo mediático em foco manteve-se imparcial. No entanto, observou-se que, em função das freqüentes discussões, invariavelmente, na ótica dos ouvintes, a figura do comunicador confundia-se com a de um torcedor, em defesa de seu clube, facilmente identificado a partir do discurso manifesto.

No que se refere à imprensa escrita, percebe-se a preferência pelo time do Avaí no fato de que em certos dias que antecederam a partida foram publicadas matérias que tratavam exclusivamente do time avaiano. Já o time do Figueirense recebeu destaque após a partida realizada, sendo que os dois jornais destacaram o fato de o time ter realizado “a melhor partida do ano”.

Na televisão dois enfoques distintos: na TV Barriga Verde, os comentaristas são torcedores assumidos e, embora tentassem permanecer imparciais, acabavam por vezes, deixando aflorar a paixão, a ponto de um dos comunicadores, torcedor do Avaí, reclamou de um suposto favoritismo de seu time, dizendo que isso era estratégia clara de impor a responsabilidade da vitória para o Avaí, o que inclusive o enervava; na RBS TV, não ficou relatada a preferência de nenhum clube por parte dos comunicadores, apesar da emissora dedicar maior espaço ao Avaí, o que ficou nítido a partir das entrevistas de jogadores e técnico.

## **4. Considerações Finais**

Dado às evidências aqui relatadas, parece correta a afirmação de que se a mídia está em todos os lugares, o esporte está em todas as mídias (Betti., 1998). De diferentes maneiras e por variadas estratégias, a interação esporte-meios de comunicação de massa se faz realidade para além das seções e programações específicas dos veículos, constituindo-se em discurso cotidiano para todos os que acompanham as diversas mídias. Assim, através do conteúdo das mensagens que explicita, se faz perceber a sua influência no conjunto de saberes/fazeres que a sociedade produz e adota a respeito do esporte e de todas as áreas que se utilizam desta manifestação social para viabilizar-se no campo da cultura de massa. Conhecer este processo é condição para a educação para os meios, procedimento pedagógico que reconhece a importância desta realidade e a necessidade de nele intervir com vistas a propósitos educativos libertadores (Ferrés, 1996).

Neste sentido, o profissional de Educação Física, que se utiliza primordialmente do esporte para implementar seus procedimentos educacionais, deve levar em consideração estas mensagens para reelaborá-las criticamente e, desta forma, construir conhecimentos esclarecidos/esclarecedores para sua

Figueirense e o “rival” (ou Avaí e o “rival”, já que os torcedores de um evitam pronunciar o nome do outro clube) representam hoje dois tipos característicos dos moradores da cidade. O Avaí, clube da Ilha, evoca a figura do “manezinho”, típico morador ilhéu, das comunidades pesqueiras e de forte influência da cultura açoriana. Tal identidade não corresponde totalmente a realidade, vez que o clube também concentra a torcida das classes mais favorecidas da cidade. O Figueira, embora tenha se originado na Ilha, está mais ligado atualmente aos moradores do Continente, região outrora detentora de grande poder político e hoje importante centro de comércio e serviços, o que garante ao clube o apoio de pequenos e médios empresários da cidade.

De toda a sorte, aplica-se em Florianópolis a mesma lógica percebida nos demais centros esportivos: sabiamente, a indústria cultural procura apropriar-se dos eventos que podem ser transformados em espetáculo e assim mercadorizados, e o futebol da capital dos catarinenses não escapa deste processo. Patrocínio, marketing, mídia são palavras que tem passado a conviver diariamente com outras, muito mais comuns no mundo do futebol.

No presente ano, a expansão do número de clubes participantes na primeira fase da Copa do Brasil gerou convites ao Avaí, por mérito técnico (campeão da 3ª divisão do futebol brasileiro) e ao Figueirense, por sua representatividade. Isso propiciou que ambos se enfrentassem naquilo que foi anunciado como o mais importante jogo válido por um certame nacional disputado entre os dois clubes da capital. Logicamente, os holofotes locais viraram-se para o evento, denominado o **Clássico** (ou os Clássicos, como se verá adiante) **do Século**, valendo vaga para a próxima fase da Copa do Brasil.

Como moradores da cidade, admiradores do futebol e torcedores dos clubes (de “um” ou do “rival”), mas sobretudo como acadêmicos de Educação Física e interessados no estudo da cultura esportiva e suas estreitas relações com a mídia, procedemos a presente pesquisa, que objetivou acompanhar, registrar e refletir sobre o processo de divulgação e a repercussão procedida pelos meios de comunicação de massa florianopolitanos para este jogo.

Nossa intenção de investigar as ações da mídia esportiva neste caso específico deve-se, por um lado, ao destaque atribuído ao confronto, que representou uma situação superlativa das relações entre esporte e mídia comparativamente às dimensões normais das coberturas esportivas locais e, portanto, mais favoráveis para o seu acompanhamento. Por outro, para examinar, a partir da reflexão sobre a realidade apreendida, quais os limites e possibilidades de se tematizar<sup>4</sup> o esporte tecnologicamente mediado, visando a construção de conhecimentos esclarecidos/esclarecedores e, através destes, o planejamento de intervenções emancipatórias sobre a cultura esportiva no âmbito da atuação profissional em Educação Física.

Assim, a estrutura do trabalho, de natureza descritiva, apresenta inicialmente breve reflexão sobre a contribuição da imprensa ao espetáculo do futebol, seguida de caracterização dos órgãos de mídia acompanhados e relato sobre o tratamento dado por cada um deles ao “clássico do século”. Finalmente, destacamos categorias de análise que foram possíveis observar, relacionadas a exemplos de como os veículos as utilizaram/consolidaram como caminhos de divulgação e repercussão do jogo.

Foram acompanhados no mínimo dois veículos locais de divulgação de cada segmento midiático (rádio, jornal e TV), num período de 8 dias compreendido entre 27/fevereiro e 06/março, isto é, durante os dias que antecederam e sucederam a realização do clássico, disputado dia 4/março/99, no Estádio Orlando Scarpelli, do Figueirense Futebol Clube. A repercussão do jogo na mídia foi, de certo modo, abreviada em face da existência de novo confronto entre os clubes, sete dias depois (conforme regulamento da Copa do Brasil), que passou a dominar as atenções dos órgãos de imprensa locais.

<sup>4</sup> Tematização refere-se à estratégia acadêmica de recolher do cotidiano social saberes/fazeres sensíveis com o fim de re-significá-los através de trato pedagógico, transformando-os, assim, em temas para as aulas de Educação Física (GEAEF, 1996).

alegrias e também segundo Campbell (1990), dão voz às aspirações dos indivíduos frente a impotência, tédio e alienação que envolve o mundo moderno. O mito dos heróis é uma constante em todas as civilizações. Tanto nas sociedades tribais como nas complexas da era industrial, a figura do herói é uma referência para a formação e reforço da coletividade.

Esses heróis/ídolos, apresentam características especiais. São indivíduos que além do talento, da força, caráter, humildade, reservam uma quota de sorte, magia, algo sobrenatural, que os faz diferenciar dos simples mortais. Campbell afirma que esses indivíduos, conseguiriam “reunir sob uma constelação de imagens, suficientemente poderosa” várias tendências individualistas. (p.142)

Como exemplo da importância de algumas dessas características, temos os jogos de futebol das English Public Schools<sup>3</sup>, no início do século XIX. Essas escolas elaboraram regras, impondo a disciplina necessária aos jovens ociosos da aristocracia que nelas ingressavam. O objetivo era direcionar a agressividade para a construção da autoconfiança e do caráter. Percebemos então, já nesse período, indícios de um futebol sendo utilizado em prol da nação e não apenas possibilitando lazer/prazer aos seus adeptos.

Mangan (1990), afirma que até então esses objetivos não faziam parte do contexto dessas escolas, que eram verdadeiros palcos de rebeliões. Os “cavalheiros esportistas” (*gentleman sportsman*), eram admirados pelo seu porte atlético, sua bravura e por sua imagem anárquica, símbolos de masculinidade, pois charmoso era ser contra a lei. No decurso do século XIX, com o desenvolvimento das escolas públicas e de seus respectivos objetivos em formar homens esportivos, viris e másculos (porém agora a masculinidade ligada à moral), os currículos foram transformados para que se valorizasse os jogos e jogos de campo, pois acreditavam que esses jogos garantiriam atrevimento, audácia, coragem aos novos alunos, qualidades necessárias para se formar uma humanidade forte, com poder e vigor. Esses homens que se pretendiam ‘construir’, serviram, como coloca o autor, para reter a influência moral da classe dominante sobre a dominada, e, com isso preservar o espírito nacional.

A mudança, o redirecionamento e o impedimento dos “garotos selvagens de escolas sangrentas” em “novos garotos – *newbolt* – ou heróis míticos”, uma vez que se transformaram em espécies de exemplos para a sociedade britânica, mostrou uma mudança histórica imbuída de valores, comportamentos que se pretendiam disseminar. Para os ingleses, os jogos de campo eram verdadeiras arenas morais em que circulavam significados culturais da época. Devemos perceber que os “novos garotos” podem ser um importante exemplo de construção ideológica de heróis, com o objetivo explícito no título do artigo: “... *the british middle-class hero as moral messenger*”<sup>4</sup>.

Devemos perceber também, que a implantação desse futebol (e seus heróis), dentro e fora da Europa foi quase instantânea. Nações inteiras deixaram-se levar por esta nova magia sendo certo afirmar que, aqui no Brasil, o futebol foi em pouco tempo elevado a paixão nacional, consequentemente projetam-se inúmeros heróis/ídolos, estabelecendo uma complexa relação entre estes e seus fãs.

É sobre a relação de torcedores, ídolos e identidade calcado na teoria da Representação/Imaginário Social que discorreremos nesse trabalho. É certo que ao estudar as representações da torcida sobre seus ídolos, estaremos delimitando uma relação bastante complexa, pois essas representações não são construídas somente no interior da torcida, sofrem certamente influências dos meios de comunicação.

### **Algumas Características do Herói/Ídolo**

É importante atentar para questões sobre a representação social do ídolo, dado que através da paixão e da emoção, que ele se estabelece como foco de admiração e curiosidade para seus fãs.

Essas relações estabelecidas são frutos de múltiplos fatores e não somente das influências dos meios de comunicação. A partir dos estudos feitos por Miller (1979), verificamos nas narrativas sobre os acontecimentos dos Jogos Olímpicos Gregos, que a figura do herói, como atleta bem sucedido, já exercia

<sup>3</sup> Escolas privadas, onde estudavam os filhos da nobreza.

<sup>4</sup> “O herói da classe média britânica como mensageiro moral”.



imagens. Passa-se o tempo, eis que o homem cria a fotografia, trazendo às impressões maior fidelidade. Ato contínuo, eclode o cinema, que dará vida à fotografia, aproximando o homem da reprodução da realidade e, alterando-a com ilusões através de efeitos. Surge então, o mais poderoso meio de reprodução de imagens e transmissão de informações: a televisão, com a vantagem de estar próxima do tempo presente, além da praticidade de estar dentro dos lares, formando idéias e ideais, cumprindo seu papel social. Todavia, quando a ela associam-se interesses comerciais e políticos, a televisão consegue transformar os fatos frente aos telespectadores.

No que diz respeito ao esporte, a televisão é uma das principais responsáveis pela sua espetacularização, pois torna toda e qualquer partida em *show*, apresentando os melhores ângulos e momentos, o histórico dos times envolvidos, curiosidades diversas, entrevistas com os atletas, além, obviamente, das marcas e produtos condicionados à modalidade.

Em Santa Catarina, são duas as principais emissoras que enfocam o esporte do estado, as quais foram acompanhadas durante este estudo. São elas: a TV Barriga Verde, filiada à Rede Bandeirantes; e a RBS TV – Rede Brasil Sul de Comunicações, filiada à Rede Globo.

A Barriga Verde possui, tradicionalmente, uma programação esportiva mais abrangente. O seu principal programa esportivo, “Esporte Total”, dedicou a sua versão regional quase que inteiramente ao clássico em questão, consubstanciado em entrevistas com jogadores e técnicos, além de mostrar as concentrações e a preparação dos times para o confronto. Já a RBS TV, transmitiu o futebol nas suas declarações, mostrando o “Clássico do Século” (rótulo dado ao jogo pelo Grupo RBS – televisão, rádio e jornal) com matérias veiculadas diariamente no Jornal do Almoço e Globo Esporte e no RBS Esporte – programa esportivo levado ao ar aos sábados.

### 3. As Categorias de Análise

#### 3.1. Marketing do Jogo

O futebol é por natureza um evento cultural e, para muitos, um produto de grande atração para o brasileiro e, em Florianópolis, sua dimensão ganha novos contornos quando reúne as duas forças da modalidade, no confronto denominado de “clássico”. Em razão disto, destaca-se a preocupação que ocorreu com o marketing do jogo analisado – para muitos o “clássico do século” -, destacando-se dois enfoques distintos, porém intimamente relacionados, ou seja, o marketing do jogo, direcionado para a divulgação do evento, e o marketing publicitário, decorrente da abrangência alcançada pelo embate.

Marketing do jogo e marketing publicitário, ambos entendidos como estratégia de promoção e venda, em que, no primeiro, o “clássico” é considerado um produto, embora que em forma de espetáculo, vendido a cada instante, a partir do momento em que o público em geral é convidado à comparecer ao estádio de futebol e/ou consumi-lo através dos respectivos meios de comunicação. No segundo, tem-se o aspecto publicitário, que dará origem ao marketing através do esporte, isto é, a apropriação do esporte como veículo promocional de um produto ou serviço (Contursi, 1996).

##### 3.1.1. Exemplos da categoria “marketing do jogo” em rádio, jornal e televisão:

Certamente, a grande marca do rádio no transcurso da programação apurada esteve vinculada ao marketing do jogo, tanto na promoção do evento, como de publicidade de empresas. No que tange ao primeiro, não raras eram as contagens regressivas; as informações de utilidade, principalmente referente a ingressos e segurança, eram passadas e repassadas constantemente; e, as mensagens de exaltação à importância do acontecimento, questão primordial: - “... este não será mais um, será o primeiro pela Copa do Brasil. (...) O mais belo, o mais honesto, (...) o verdadeiro clássico.”

Já quanto ao espaço publicitário, compulsou-se a veiculação de grande número de empresas, das mais distintas áreas que, através da programação em pauta, promoveram marcas e produtos, salientando que a publicidade não se restringiu apenas ao break comercial, mas por interferência dos comunicadores, foram

conheço, não vi jogar, só por vídeo tá ... Pelé e Garringha ... Pela cabeça o Pelé foi melhor .... Teve um pouco mais de vantagem ... Porque jogador de futebol não pode beber, tem que se cuidar...". Enquanto isso, Zico, jogador que acompanharam quando eram mais novos, e que ainda hoje, fora dos campos é respeitado; Ronaldinho, Romário, entre outros, que estão presentes no discurso mas ainda localizados na fronteira entre o ídolo e não ídolo: "eu posso dizer que um Romário mas ainda vai demorar muito a ser aquilo que ele pretende, porque hoje em dia é tudo por dinheiro".

Segundo Backzo (1985),

*"é assim que, através dos seus imaginários sociais, uma coletividade designa a sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de comportamento, designada através da instalação de modelos formadores" (p. 309).*

Os ídolos/heróis, portanto, exercem fascínio sobre os indivíduos, porém, não é qualquer atleta que consegue atingir esse patamar. De acordo com entrevistas realizadas com atletas e ex-atletas, estes destacam que alcançar o 'estrelato' é extremamente difícil, deve-se abdicar de várias coisas e viver em função do futebol, na expectativa de que de um dia para o outro transforme-se em ídolo, o que para eles não é algo impossível. Basta ter profissionalismo, dedicação, sorte, habilidade técnica, para que um dia eles estejam jogando ao lado de seus ídolos.

Percebemos que as representações que alguns torcedores possuem, é de que para ser ídolo, além das habilidades técnicas e de sorte deve-se ter, caráter, humildade e dedicação, ou seja, uma imagem ideal onde qualquer desvio de conduta pode prejudicar sua trajetória. O informante, Marcos, cita as características que na sua opinião fizeram com que Zico, Júnior entre outros se tornassem ídolos e serem seguidos ainda hoje: "caráter, personalidade, sinceridade, humildade são pessoas que sempre jogaram limpo, nunca inventaram contusões para não jogar". Os grandes ídolos passam aos seus fãs mais do que uma excelente técnica, eles constroem verdadeiras regras de moral, ética, profissionalismo, bondade, entre outros valores. Com isso, passando por toda uma trajetória extremamente difícil e adquirindo essas características pessoais, os atletas se transformam em ídolos do futebol, que certamente serão admirados e cultuados por muitos como exemplos.

Sintetizando, percebemos que se deve formar, na verdade, um conjunto de características que em nenhum momento se excluem mas sim sobrepõem-se. A habilidade técnica fundamental passa a ser contraditoriamente, algo secundário, pois só terá condições aquele que estiver jogando no alto nível o que pressupõe o domínio de uma técnica apurada. O que realmente pode fazer a diferença são os valores relacionados ao caráter, a moral, e ao carisma que em alguns não aparecem, e que possivelmente seriam as características responsáveis por uma ressonância, que se configuraria entre o ídolo e os indivíduos além do fator sorte em ter oportunidade, talvez aspecto fundamental.

Com base em Moscovici, essas representações construídas sobre os ídolos acabam servindo de orientação, de guia prático para a ação, e é também, a partir das representações dos diferentes objetos em disputa dentro de um campo particular do espaço social que um determinado grupo vai construindo os traços distintivos de sua identidade. A representação social supõe uma relação específica entre o sujeito e o objeto de conhecimento: o indivíduo projeta sua identidade no objeto que representa.

Jung diria que esses atores (heróis/ídolos) são representantes simbólicos que proporcionam a força de que carece o ego pessoal. Esses arquétipos (imagens psíquicas do inconsciente coletivo) podem atuar nas mentes como forças criadoras (quando imprimem novas idéias) e destruidoras (quando essas mesmas idéias se afirmam em prejuízo consciente que impede novos descobrimentos).

## Comentários Preliminares

Considerando que a atividade representativa faz parte da luta ao nível do imaginário e do simbólico pelo poder de atribuição de determinados sentidos às coisas, aos fatos sociais e ao mundo, e que o processo representativo tem um papel fundamental na remodelação e na difusão da ideologia dominante entre indivíduos e grupos sociais, teceremos algumas considerações provisórias.

Destaca-se na televisão, que a abordagem esportiva na TV Barriga Verde, acabou por invadir a programação normal. Um exemplo, aconteceu no “Programa César Souza”, de variedades. Segundo o apresentador, cada um dos times recebeu um convite para participarem do programa, mas somente o Avaí o fez, momento em que presenteou o comunicador com uma camisa do clube, que por sua vez, destacou a beleza da mesma e estimulou os torcedores a comprarem. Em virtude da ausência, o Figueirense criou um marketing negativo, tendo em vista a afirmação no programa, pelo apresentador, de que o clube era desorganizado e mal estruturado, motivo que levou a não participar do programa.

Neste contexto, a RBS introduziu a figura dos “matadores”, a fim de chamar a atenção para os clubes, sendo o do Figueirense centrado no jogador Genilson, goleador do alvinegro e peça chave num dos programas e, em contrapartida, o rival foi representado pelo “matador” Dão. Outra abordagem efetuada pela emissora, foi a da rivalidade, na qual abordou que seria o Figueirense o clube de maior torcida do estado e o time de maior número de vitórias no confronto entre as duas equipes e, ao Avaí, o fato de ser o clube mais vezes campeão estadual.

### 3.3. O segundo jogo: “armando” um resultado (?)

A permanente crise financeira que assola a maioria dos clubes do país, especialmente aqueles que não têm uma estrutura administrativa sólida, e o “formulismo” com que são organizados os diferentes certames nacionais pela CBF, não raro levam ao surgimento de comentários e atitudes, tanto da mídia como de dirigentes, que podem enfraquecer a confiança de torcedores e daqueles que acompanham o futebol nos resultados dos jogos. No caso observado, a competição prevê que havendo vitória por dois ou mais gols de diferença em favor do visitante, este está automaticamente classificado, dispensando a segunda partida. Significa dizer: caso o Avaí conseguisse vitória com este placar no Orlando Scarpelli, estaria já na próxima etapa da Copa do Brasil. Se, por um lado, isto representaria maior tranquilidade à equipe ilhoa, por outro, implicaria em abrir mão da possibilidade de obter outra boa arrecadação, visto que um segundo clássico certamente levaria grande público ao Estádio da Ressacada. Como o regulamento do certame prevê divisão quase paritária da bilheteria, um segundo jogo seria bom para os dois clubes.

Este foi um argumento que, às vezes insinuado, outras vezes claramente expresso, esteve presente nas matérias, comentários e entrevistas durante o período de divulgação do “clássico do século”. O enfoque atribuído era de que não parecia absurdo que Figueirense e Avaí “desajassem” um segundo jogo e, em vista disso, não ficariam de todo insatisfeitos se o resultado, em situações normais de jogo (“*sem armação!*”), proporcionasse este novo confronto (leia-se: esta nova arrecadação).

Na repercussão do jogo, ainda que diante de placar que provocou o aludido segundo encontro (vitória do Avaí - 2 x 1), esta categoria simplesmente foi ignorada pela mídia, isto é, parecia ter havido algo tão natural e esperado que dispensava maiores comentários a respeito.

#### 3.3.1. Exemplos da categoria “segundo jogo” em rádio, jornal e televisão

“*Você acha que haverá o segundo jogo?*” Esta foi a pergunta que por inúmeras vezes foi pronunciada nas emissoras de rádio, lançada pelos comunicadores aos atletas, torcedores e a eles próprios, o que instigou muita discussão, sem contudo encontrar eco nas emissoras de televisão e nos jornais.

Os atletas, por ética ou respeito ao profissional que defende as “cores” adversárias, se mantinham neutros, afirmando que tudo seria decidido em campo, que o jogo seria difícil e se a vitória viesse, “excelente”, ainda que “por meio a zero”.

Aos torcedores, símbolos da paixão clubística, cabia a divergência de opiniões, de acordo com a sua devoção. Assim, os simpatizantes do Avaí não acreditavam na realização do segundo jogo, tanto pela confiança na superioridade técnica, como na crença de que o clube não iria abrir mão da glória de eliminar o oponente em favor de um benefício financeiro. Os alvinegros (torcedores do Figueira), por sua vez, impulsionados pela necessidade de obtenção de um resultado positivo, estavam convictos da vitória, independente dos fatores que a envolviam.

---

**RESUMO:** *Este trabalho tem por objetivo colocar em relevo o que entendo ser um movimento de “virtualização” do esporte, parte de um movimento ontológico mais amplo, que vem caracterizando as evoluções culturais em curso. Ou seja, parece estar havendo a mutação de identidade deste conteúdo cultural, fruto da sua mediação pelos meios eletrônicos de comunicação, particularmente a televisão e o computador. Alguns exemplos deste processo são o esporte telespetáculo, o videogame e os denominados “esportes radicais”. Os resultados, ainda parciais, apontam para uma forte relação entre a virtualização do esporte e suas novas vivências “eletrônicas”, cujas principais características até agora verificadas são a passagem do público ao privado (e vice-versa) e uma certa “intensificação” da experiência. Penso que este estudo, que conta com o apoio financeiro da CAPES e constitui o meu atual momento no curso de Doutorado em Educação, que ora desenvolvo na Unicamp, sob a orientação do Prof. Dr. João Francisco Regis de Moraes, poderá contribuir para, junto com outros pesquisadores que vêm estudando esta temática, fornecer elementos para contextualizar a Educação Física frente aos meios eletrônicos de comunicação. Busco em Pierre Lévy, autor francês que vem estudando a questão do virtual de uma perspectiva inovadora, as principais categorias deste trabalho: virtual, atual, real, possível.*

---

## I. Introdução

Um dos temas de pesquisa mais pertinentes e controversos nos dias atuais é a influência dos meios eletrônicos de comunicação na cultura. Trata-se, afinal de contas, de problemática relativamente recente; a televisão, mídia mais importante em termos de popularização, conta com pouco mais de quatro décadas. Já o computador e a Internet remontam à década de 90, no que se refere ao início de sua popularização e conseqüente consumo.

Dos autores que vêm produzindo idéias interessantes para pensarmos os fundamentos do processo em questão, entendo que particularmente um intelectual francês, Pierre Lévy, destaca-se por captar o que penso ser a essência da questão. O autor em foco argumenta que estamos vivendo um “movimento geral de virtualização”. Frente a ele, tem um posicionamento diferente, não catastrofista, daquele difundido principalmente por Jean Baudrillard e Paul Virilio, que respectivamente, entendem estar havendo uma desrealização geral e uma implosão do espaço-tempo. Sustentado por uma tripla investigação relativa à virtualização (*filosófica, antropológica e sócio-política*), Lévy fornece elementos para que possamos compreender toda a sua amplitude. Sua hipótese, fartamente desenvolvida no decorrer de seu “O Que é o Virtual” (1997), é esta: *“entre as evoluções culturais em andamento nesta virada do terceiro milênio – e apesar de seus inegáveis aspectos sombrios e terríveis, exprime-se uma busca de hominização... Ora, a virtualização constitui justamente a essência, ou a ponta fina, da mutação em curso”* (p. 11).

Tendo por base esta idéia, penso ser possível argumentar que também o esporte vem recebendo a influência deste movimento mais acentuado de virtualização que temos na contemporaneidade. Por exemplo, o que chamamos hoje de esporte não se esgota apenas em sua prática (atualização), mas abarca uma série de outras manifestações que caracterizam a sua “mutação de identidade”. O professor Mauro Betti, autor de recente trabalho sobre as relações entre este conteúdo cultural e a televisão (*A Janela de Vidro*, 1998), consegue captar a sua atual heterogênesse. “O futebol já não é mais só uma ‘pelada’ num terreno baldio, é também videogame, jogos em computador, espetáculo da TV” (p. 147). A este último, Betti denomina “esporte telespetáculo” (Idem, p. 34-6). Gostaria de acrescentar também nesta lista o que vem sendo chamado de “esportes radicais”, cuja prática adquire características diferentes das modalidades esportivas tradicionais. Irei abordá-los com mais detalhes no decorrer deste trabalho.

A citação anterior remete ao cerne do problema que pretendo investigar: as diversas possibilidades de se vivenciar o esporte que estão se abrindo a partir de sua virtualização. À prática, até há pouco, juntamente com a assistência “in loco” ao espetáculo, vêm juntar-se a assistência pela televisão, o videogame, a “falação esportiva” (expressão cunhada pelo intelectual italiano Umberto Eco), e, mais recentemente, as listas de discussão pela Internet.

intervenção. Para tanto, precisa instrumentalizar o seu "olhar", a fim de apreender corretamente o discurso midiático. O desenvolvimento de estudos como o presentemente relatado pode constituir-se em "ferramenta" didática eficiente e atraente para acadêmicos e profissionais da área, subsidiando propostas metodológicas a serem produzidas para sua prática pedagógica.

## Referências bibliográficas

BETTI, Mauro. *Mídia e educação: análise da relação dos meios de comunicação de massa com a Educação Física e os Esportes*. Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte, PPGCMH/CEFD/UFSC, set/1998. (Anais).

CONTURSI, Emani. *Marketing Esportivo*. Rio de Janeiro, Sprint, 1996.

FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

GRUPO DE ESTUDO AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. *Diretrizes para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC*. Florianópolis, NEPEF/UFSC-SME/Florianópolis, 1996.

Correspondência aos autores: Programa Especial de Treinamento – Educação Física  
(e-mail: [pet@cds.ufsc.br](mailto:pet@cds.ufsc.br))

Centro de Desportos – UFSC – Trindade – Florianópolis/SC – CEP 88.040-900

---

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ÍDOLOS DO FUTEBOL: CONSTRUÇÃO E SIGNIFICADOS

Ana Beatriz Correia de Oliveira  
Mestranda do PPGEF da UGF<sup>1</sup> - apoio: Capes

---

*RESUMO: Este trabalho teve por objetivo, discutir alguns aspectos teóricos sobre a representação dos ídolos do futebol e quais os sentidos e significados associados a essas representações. Para tal, foi feita uma breve revisão de literatura sobre as características do herói e sobre a Teoria da Representação Social, tentando relacioná-las (exemplificando) com as informações de torcedores e atletas colhidas através de entrevistas semi-estruturadas. Como análises preliminares, percebemos que a figura do ídolo/herói contemplada pelas classes dominantes através de seus instrumentos, dentro de nossa sociedade pode também ser explorada ideologicamente pelas classes dominantes através de seus instrumentos, sendo até certo ponto facilitada por envolver questões de imaginação, imagem, contemplação, fascínio, etc., o que acaba gerando uma "aproximação" com a sociedade de forma bastante sutil.*

*"Infeliz o país que não tem heróis... Não. Infeliz o país que precisa de heróis" (Bertold Bretch)*

*"Precisamos desta alegria e eu, assim como meus companheiros, vamos fazer tudo para que ela possa ser dada ao nosso povo. Mas que isso não sirva para esconder nossos problemas, como a fome, a miséria, as pessoas abandonadas" (Romário, JB, 13/07/94, esportes, p.11)*

---

## Introdução

Não é de hoje que notamos que o futebol mexe com as emoções de um povo, talvez por ser um esporte universal, que emociona a todos sem distinção de raça, status social, gênero, entre outros. E esse envolvimento pode também ser, em parte, explicado pela presença/surgimento de heróis/ídolos<sup>2</sup>, de extrema importância na configuração do imaginário social das pessoas, uma vez que os mesmos despertam paixões,

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em educação Física da Universidade Gama Filho.

<sup>2</sup> A presença dos dois termos como "sinônimos", se deve ao fato de que ainda não foi possível estabelecer diferenciações, uma vez que na literatura só aparece o termo herói, porém nas entrevistas o termo ídolo é mais utilizado, precisando de estudos mais aprofundados focalizando esse ponto como interesse. Por ora manteremos o uso dos dois no decorrer do texto.

Procurarei a seguir detalhar um pouco melhor algumas destas novas “modalidades” esportivas, como a assistência ao esporte telespetáculo, a “falação esportiva”, o videogame e o que se convencionou denominar de “esportes radicais”, profundamente atreladas à espetacularização televisiva e conseqüente profissionalização, fenômenos diretamente relacionados com a queda de sua vivência prática pela população. É o que veremos a seguir.

“Torcedor de poltrona’ se afirma como esportista símbolo do Brasil”. Sob este título, pesquisa Datafolha mostrava que a prática de esportes é uma atividade quase que exclusiva de homens jovens, sendo insignificante entre mulheres, principalmente quando é considerado o aspecto envelhecimento: 78% delas admitiram que não praticam nenhuma modalidade, índice que sobe para 81% entre as que têm 41 anos ou mais. Em outra pesquisa, esta efetuada pelo sociólogo francês Joffre Dumazedier em seu país natal, aparecem dados semelhantes. Entre os homens, 61,8% na faixa etária de 14 a 18 anos admitiam praticar esporte de maneira regular durante o ano inteiro, sendo que apenas 13,2% mantém esta mesma atividade após os 50 anos. Com relação às mulheres, nas respectivas faixas etárias, os índices são de 49,5% e 2,8%<sup>1</sup>.

Podemos dizer que está havendo uma situação paradoxal: nunca o esporte ocupou tanta importância em termos econômicos e conseqüentemente tanto espaço na mídia, principalmente eletrônica. Ao mesmo tempo a sua prática nunca foi tão inacessível quanto é hoje. No primeiro lado da equação, é preciso dizer que ele não está sendo apenas veiculado nos eventos esportivos; é forte a sua vinculação com a venda de produtos, que passam a ganhar uma valoração positiva na contemporaneidade – ser “esportivo”. Este conteúdo cultural tem uma característica que facilita este “merchandising”: é um produto pronto para ser consumido, a despeito do lugar onde o evento tenha sido realizado. Com a palavra um empresário esportivo, ligado ao futebol, sócio da Pelé Sports & Marketing: “O valor do futebol brasileiro não se esgota nas fronteiras do Brasil. O futebol é o mais globalizado dos produtos. Não precisa de tradução. É uma mercadoria para a qual você não precisa fazer um trabalho para colocar em outro mercado. Essa é a grande sacada do negócio”<sup>2</sup>.

A questão da inacessibilidade aparece na própria configuração do esporte atual, espetacular e elitizante, o que o torna quase que exclusivamente restrito aos profissionais. Bracht (1989) entende que este descompasso se deve ao fato do esporte de alto rendimento, ou espetáculo, orientar o esporte enquanto atividade de lazer, bem como o escolar. “É o esporte de alto rendimento que, em linhas gerais, fornece ainda o modelo de atividade para grande parte do esporte, enquanto atividade de lazer como também recruta (cada vez menos, é verdade) parte de seu contingente de praticantes (trabalhadores) nesta manifestação, bem como no esporte escolar, este propiciando ainda a socialização para o consumo do esporte (contingente consumidor)” (p. 70).

Estes dados vão de encontro às reflexões de Umberto Eco (1984) a respeito da vivência prática do esporte. Segundo o intelectual italiano, esta, para a grande maioria das pessoas, deixou de existir, restando a elas a possibilidade de exercitar o que denomina “falação esportiva”. Não se trata de um discurso de primeiro grau, ou seja, diretamente sobre a prática esportiva, mas sim sobre o discurso que os meios de comunicação veiculam a respeito do espetáculo esportivo. “O esporte atual é essencialmente um discurso sobre a imprensa esportiva: para além de três diafragmas está o esporte praticado, que no limite poderia não existir...e existe apenas a falação sobre a falação do esporte: a falação sobre a falação da imprensa esportiva representa um jogo com todas as suas regras” (1984, p. 224).

O que é mais interessante na análise de Eco, do meu ponto de vista, é o desvio de percepção que a “falação” proporciona ao indivíduo, que passa a *embaralhar a prática e o discurso*. “E, uma vez que a falação sobre o esporte dá a ilusão de ter interesse pelo esporte, a noção de praticar o esporte confunde-se com aquela de falar o esporte; o falante se considera esportista e não percebe mais que não pratica o esporte”. (p. 225). Este embaralhamento constitui uma das principais características da virtualização: a passagem do público ao privado (Lévy, 1997, p. 24).

<sup>1</sup> Folha de São Paulo, 21 de novembro de 1991, p. 4-8

<sup>2</sup> Folha de São Paulo, 14 de março de 1999, p. 4-10

fascínio sobre a população e que, devido ao grande interesse que despertavam, transformavam os acontecimentos de que participavam em histórias que eram transmitidas através das gerações antigas. Nestas, os aspectos mágicos e míticos caracterizavam a figura herói, cultuado pelos mortais como um ser especial, de bom caráter, 'imortal', e que honrava sua pátria.

Atualmente, continuamos a perceber essas características, porém não podemos desconsiderar a influência da mídia. Micelli (1988), afirma que a mensagem televisiva trata de forma mitificadora o herói esportivo, quando aborda sua carreira e sua façanha esportiva, perpetuando desta forma a sua imagem.

Considerando esses fatores, observamos que o herói/ídolo é um ser humano que se diferencia da maioria em um determinado campo de atuação, numa determinada época. O destaque em relação a maioria, baseia-se em seus feitos e em seu carisma. Segundo Jung (1964), existe o mito do herói, que se fundamenta no fato de normalmente ele ter nascido humildemente, e, em sua trajetória, ter ultrapassado vários obstáculos, mostrando uma força sobre-humana, que o levaria ao poder, onde lutaria contra o mal, passando por períodos de debilidade, podendo ter um fim trágico ou passar para um plano mítico. O herói participa corajosa e decentemente da vida, sendo que o seu âmbito de ação não é transcendente como o do mito, mas o aqui e agora, na esfera do seu tempo real.

Kothe (1987), afirma que a função básica do herói é sempre a mesma, ou seja, defender a lei (lei da propriedade privada e da estrutura vigente), e a aplicação da justiça, por isso notamos muitas vezes que o herói esportivo geralmente é de bom caráter, respeitador, que trabalhou/trabalha com dignidade e dedicação.

Talvez seja devido a essas características que os ídolos/heróis esportivos exercem uma espécie de sedução sobre as multidões que, segundo Magnane (1969), deriva da "*necessidade de um herói que triunfe sobre as dificuldades que nós próprios sofremos e com quem a identificação seja possível, mesmo fácil*" (p.99).

## **O Herói e o Imaginário/Representação Social**

Com a citação de Trindade e Laplantine (1997): "o imaginário ocupa um lugar na representação, porém ultrapassa a representação intelectual", podemos notar a dificuldade em se delimitar a fronteira que separa os estudos de representação social e do imaginário social. É certo afirmar que são teorias que tentam entender os fenômenos sociais, marcados por crenças, mitos, fantasias que em alguns casos são expressos simbolicamente e em outros circulam nas interações entre indivíduos. Certamente ainda se está buscando uma localização no espaço para essas teorias que só são novas enquanto objeto de reconhecimento científico, mas que se nos reportarmos aos estudos de Cornelius Castoriadis (1984) perceberemos que as sociedades são produtos de uma instituição imaginária.

Considerando a informação de Backzo (1985), segundo a qual está na moda associar ao discurso das ciências humanas o imaginário e a imaginação, tentaremos relacionar as teorias do Imaginário e da Representação Social com as informações coletadas nas entrevistas, identificando possíveis significados da representação sobre os ídolos de futebol pelos membros de torcida organizada.

Deve-se ter claro que os conteúdos que circulam na sociedade têm sua origem, como afirma Mary Spink, ora: a) num *tempo curto* ou da interação via linguagem, onde ele se torna inteligível e comunicável, através do qual se efetua a reunião das representações coletivas numa linguagem, e a influência que o imaginário social pode exercer depende em larga medida da difusão desses discursos e pelos meios que asseguram essa difusão, como assevera Backzo; ora b) num *tempo do vivido* (da memória), do qual cada um participou para a construção do 'conteúdo', mas este já ausente, está presente apenas está na memória; e por fim c) num *tempo longo*, de um imaginário ligado à formação de mitos que está no 'saber do povo' (folclore), de modo que apesar de o povo não ter participado da sua construção, tem conhecimento do mesmo através das histórias passadas através das gerações.

Esses três tempos têm importância na formação de uma identidade, exercendo influência sobre as práticas coletivas. Podemos exemplificar, com trechos das entrevistas realizadas com torcedores, quando eles declaram que os ídolos do futebol brasileiro são: Garrincha e Pelé, jogadores que eles não viram atuando, mas conheceram através de seus pais, ou assistiram em vídeos o desempenho desses atletas: "*olha só não*

Porém não é só o discurso sobre a imprensa esportiva que se caracteriza como uma “nova” modalidade esportiva. A própria assistência ao esporte telespetáculo se torna, de certo modo, uma nova prática. Talvez fosse melhor dizer que os limites entre o assistir e o praticar já não existem. Entendo que esta ilusão, se é que podemos chamá-la assim, não necessariamente caracteriza uma “desrealização”, mas sim um processo de “virtualização” do esporte, inserido em um movimento mais geral de virtualização que estamos vivendo na contemporaneidade. Do meu ponto de vista está surgindo *uma nova “ludicidade”, cujos elementos principais são a passagem do público ao privado (e do privado ao público), conforme exemplificado no “embaralhamento” verificado no torcedor do esporte telespetáculo, e a intensificação da experiência, que será melhor discutida no tópico “esportes radicais”.*

Vemos aí a “heterogênese do esporte”. Por um momento parece que perdemos certas referências: prática, assistência e “falação”, não apenas se confundem – se embaralham – mas, individualmente, também se ampliam. Por exemplo, posso perguntar a um adolescente: “qual esporte você pratica”? Se ele responder “videogame”, esta é uma resposta possível. A prática aqui está sendo entendida aqui enquanto “atualização” (Lévy, 1997, p. 16-7). Vimos que mesmo a assistência ao esporte telespetáculo, para alguns torcedores, embaralha-se com o jogar, o desempenhar.

Por outro lado, interessa saber neste estudo o que cada uma destas práticas (atualizações) contribui para a construção do humano. Com isto, penso que poderemos intervir, em nossa atuação profissional na área da educação física, de maneira positiva no processo em curso. *Novamente cedemos a palavra a Pierre Lévy. “Proponho, juntamente com outros, aproveitar esse momento raro em que se anuncia uma cultura nova para orientar deliberadamente a evolução em curso. Raciocinar em termos de impacto é condenar-se a padecer. De novo, a técnica propõe, mas o homem dispõe. Cessemos de diabolizar o virtual (como se fosse o contrário do real!). A escolha não é entre a nostalgia de um real datado e um virtual ameaçador ou excitante, mas entre diferentes concepções do virtual” (p. 117).*

#### b) Videogame

Os jogos eletrônicos, talvez ainda mais “virtualizantes” que a assistência pela televisão, também compõe uma das facetas desta heterogênese. Tendo como substrato as “imagens de síntese”<sup>5</sup>, vêm sofrendo avanços tecnológicos que, entre outras coisas, nos permitem vivenciar novas possibilidades perceptivas através da entrada em seus “mundos virtuais”. De fato, já estamos nos acostumando a ver pessoas usando luvas especiais, eletrodos espalhados pelo corpo e os já não tão futuristas óculos que permitem visão tridimensional.

E lá estou eu, acolhido em uma nova realidade (virtual)! O que sou lá dentro? Por um lado, espectador, pois posso contemplar este novo mundo que não foi construído por mim. Mas por outro, sou mais do que isto: posso, com minhas luvas especiais, “tocar” nos “objetos”, mudá-los de lugar, criar outros. Com os eletrodos, posso “sentir” certas sensações que podem ou não estar sincronizadas com a minha movimentação.

Temos, portanto, novas possibilidades integrativas entre o indivíduo e o mundo que o cerca, quando construímos novas interações até então inéditas na história da humanidade. “O corpo, em seus menores gestos e movimentos, é efetivamente suscetível de ser interligado, com o mundo virtual no qual evolui. Uma nova relação entre o gestual e o conceitual pode ser imaginada. Podemos até falar de uma hibridação entre corpo e imagem, isto é, entre a sensação física real e representação virtual” (Quéau, p. 94).

Este novo cenário nos incita a repensar por completo o significado de experiência “vital”, na medida em que esta relação sujeito/mundo, como vimos, fica cada vez mais híbrida quanto mais virtualizante ela se torna. “A imagem virtual transforma-se num ‘lugar’ explorável, mas este lugar não é um puro ‘espaço’, uma condição a priori da experiência do mundo, como em Kant. Ele não é um simples substrato dentro do qual a experiência viria inscrever-se. Constitui-se no próprio objeto da experiência, no seu tecido mesmo e a define exatamente” (Idem, p. 94).

<sup>5</sup> “Imagem obtida através da síntese de matrizes numéricas através de algoritmos (ver) e cálculos algébricos. .... A imagem de síntese é utilizada em videogames, simuladores de voo, vinhetas, publicidade e em efeitos especiais no âmbito do audiovisual”. Conforme “Glossário” do livro “Imagem Máquina” (ver bibliografia).



Segundo Moscovici (1995), o esporte, e sobretudo o espetáculo esportivo, tem uma função catártica, em especial aqueles que têm participação direta dos indivíduos, em que a identificação com os atores é bastante forte.

Questões de imitação e contemplação, podem ser, em parte, explicadas pelo fato desses ídolos/heróis do futebol serem quase sempre de origem modesta, que obtiveram sucesso por meios leais e também por sorte, o que permite uma certa proximidade da torcida com seus ídolos.

Simone Guedes (1994), em seu artigo intitulado "Salvador da pátria", coloca exatamente essa questão, na qual Romário, com seu tipo físico comum, sua origem modesta e seu estilo de vida, estaria ligado a signos considerados como de uma cultura popular, da classe trabalhadora, tornando a "identidade", dos torcedores com seus ídolos, mais real.

*De acordo com Magnane (1969), o esportista típico, com sua necessidade de imitação, exclui toda possibilidade de satisfação pelo sonhar acordado, pois é necessário a semelhança literal. O simples espectador, com seus sonhos de glória e de poder são marcados pela inércia, por nenhum começo de ação. O autor afirma ainda que esta magia primária, "tem virtudes sedativas, adormece a multidão de mediocres". E Callois (in Magnane, 1969), vai mais longe, afirmando que a magia "constitui uma das molas compensadoras essenciais da sociedade democrática" (p.100).*

Percebemos então, que a figura do ídolo/herói contemplada pelas multidões, importante fonte de prazer, dentro de nossa sociedade pode também ser explorada ideologicamente pelas classes dominantes através de seus instrumentos, sendo até certo ponto facilitada por envolver questões de imaginação, imagem, contemplação, fascínio, etc., o que acaba gerando uma "aproximação" com a sociedade de forma bastante sutil.

## Bibliografias

- BACKZO, B. Imaginação Social. *Enciclopédia Einaudi, Anthropos homem, vol. 5, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, Portugal, 1985, pág. 296 a 332.*
- CAMPBELL, J. O poder do mito. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH S. (ORGS.) Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUEDES, S. L. O salvador da pátria: considerações em torno da imagem do jogador Romário na Copa do Mundo de 1994. In: *Brasil: futebol tetra campeão do mundo (Pesquisa de Campo) Rio de Janeiro: UERJ, n.1, 1995.*
- DEL CAMPO, S. Dicionario de Ciencias Sociales. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1975.
- HELAL, R. & MURAD, M. Alegria do povo e Don Diego: reflexões sobre a êxtase e agonia de heróis do futebol. In: *Brasil: futebol tetra campeão do mundo (Pesquisa de Campo) Rio de Janeiro: UERJ, n.1, 1995.*
- HELAL, R. & COELHO, M. C. Mídia, idolatria e construção da imagem pública: um estudo de caso. In: *Futebol: síntese da vida brasileira (pesquisa de campo) Rio de Janeiro: UERJ, n.3/4, 1996.*
- JUNG, C.G. et alli. El hombre y sus símbolos. Madrid: Aguilar, 1964.
- KOTHE, F.R. O Herói. São Paulo: Ática, 1987.
- LAPLANTINE, F. & TRINDADE, L. O que é imaginário. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- MAGNANE, G. Sociologia do esporte. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- MAINGUENEAU, D. Novas tendências em análise do discurso. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- MANGAN, J.A. Muscular, militaristic and manly: the british middle-class hero as moral messenger. *International Journal of history of sports. International Journal of History, 1990.*
- MICELI, P. O mito do herói nacional. São Paulo: Contexto, 1988.
- MILLER, Stephen G. Arete: ancient writers, papyri, and inscriptions on the history and ideals of greek athletics and games. Chicago: Ares publishers, INC. 1979.
- MOREIRA, A. S. & OLIVEIRA, D. C. (orgs.). Estudos Interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998.
- MOSCOVICI, S. Reflexions à propos de representations sportives. Paris: Les Editions de la Passion, 1995.

Endereço: Rua Barão de Ipanema 131/501, Copacabana, Rio de Janeiro, cep:22.050.030  
e-mail:abcoliveira@uol.com.br.

3. Como estas vivências se inter-relacionam? Responder a esta questão permitiria, do meu ponto de vista, abarcar o conteúdo da educação física como um todo, além de permitir que o profissional trabalhe com qualidade.
4. Enfim, como esta nova abordagem do esporte (abarcando a sua heterogênesse), modifica a relação da educação física com os demais componentes curriculares da escola?

## Bibliografia

- BABIN, Pierre e KOULOUMDJIAN, Marie-France. Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BETTI, Mauro. A Janela de Vidro. Campinas: Papyrus, 1998.
- BRACHT, Valter. "Esporte-Estado-Sociedade". Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 10, n. 2, 1989.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. "Espaços públicos de lazer e cidadania". Revista "A paixão de aprender". Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, n. 6, 1994.
- EASTMAN, Susan T. e RIGGS, Karen E. "Televised Sports and Ritual: Fan Experiences". Sociology of Sport Journal, 1994, v. 11, 249-274.
- ECO, Umberto. A Falação Esportiva. In: \_\_\_\_\_. Viagem na irrealidade cotidiana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- HESLING, Willen. "The pictorial representation of sports". International Review for the Sociology of Sports, v. 21, n.2, pp. 173-193.
- KINKEMA, Kathleen M. e HARRIS, Janete C. "Sport and the mass media". Exercise and Sport Sciences Review, v. 20, n. 1, pp. 127-159.
- LÉVY, Pierre. O que é o virtual. São Paulo: Editora 34, 1997.
- PARCEIRO se diz 'deprimido' com o Brasil. Folha de São Paulo, 14/03/99, p. 4-10
- QUEÁU, Philippe. "O tempo do virtual". In: PARENTE, A (org.). Imagem máquina: A era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- "TORCEDOR de poltrona" se afirma como esportista símbolo do Brasil. Folha de São Paulo, 21/11/91, p. 4-8

Autor: Alfredo Feres Neto

Rua Octavio Selinard, 127 – Parque Imperador

Campinas – SP – CEP: 13097-740 – Tel: (019) 2070553 – E-mail: [alferes@uol.com.br]

---

## DANÇA: ESPORTIVIZADA OU EXPRESSIVA? UMA ANÁLISE SOBRE A INFLUÊNCIA DA INDÚSTRIA CULTURAL

*Fiamoncini, Luciana*

Especialista em Educação Física Escolar

Professora do Departamento de Educação Física da UFSC

---

*RESUMO: O propósito deste texto é empreender algumas considerações, para posteriores reflexões e entendimentos, acerca do mundo da dança enquanto ação humana em nossa sociedade. Visto os processos pelos quais tal atividade vem sofrendo ultimamente, é possível observar a aproximação cotidiana cada vez mais nítida com um modelo de esporte de alta performance coadjuvado de uma avassaladora impregnação de ingredientes demasiadamente mercadológicos. O condão do trabalho é propor que a dança, enquanto conteúdo da Educação Física, deva exceder os limites do molde vigente, já que esta ao suscitar momentos de expressão e criação espontânea aproveita o lapso de criticidade de quem a vivencia. E isso é um elemento imprescindível à capacidade de entendimento, intervenção, mudança e evolução do ambiente em que vivemos. Este trabalho expõe algumas reflexões e entendimentos a cerca da Dança em nossa sociedade.*

---

Esta heterogênesse do esporte, bem como da cultura em geral, tem como suporte um aparato audiovisual e informático, materializado principalmente pela televisão e pelo computador. Para Babin e Kouloumdjian, um dos reflexos da influência destas tecnologias se encontra na nova geração, desde a mais tenra idade interagindo com estes equipamentos. Captam nela um comportamento distinto das gerações anteriores. Exemplificam, embasados em pesquisa participante, que os jovens atuais não parecem reproduzir a revolta contra a autoridade do pai ou da mãe, as instituições ou a política. Para estes autores, “eles estão em outra” (p. 7-11).

Cuidadosos o suficiente para não caírem em explicações fáceis do tipo “a tecnologia só aliena”, lançam uma hipótese que procuram desenvolver durante o livro: “o meio tecnológico moderno, em particular a invasão das mídias e o emprego de aparelhos eletrônicos na vida quotidiana, modela progressivamente um outro comportamento intelectual e afetivo” (p. 11).

Podemos perceber duas obras de autores da maior importância, contemporâneos de nossa época, que chegam praticamente à mesma hipótese: os avanços nos meios de comunicação/informáticos estão provocando um – nas palavras de Lévy – “devir outro” do humano.

Por tudo o que foi colocado acima, entendo ser necessário a realização de um estudo que procure compreender a influência da virtualização do esporte no processo de humanização. Minha hipótese de trabalho, inspirada nos autores já citados, é que a virtualização do esporte cria novas demandas de sensibilidade e inteligibilidade, por conta de elementos presentes nestas novas vivências que não se encontram na prática esportiva. Talvez esteja sendo engendrado neste processo uma nova “ludicidade”, cujas características mais notáveis são o rompimento dos tradicionais limites espaciais (desterritorialização) e temporais (novas velocidades), encontradas respectivamente na passagem do público ao privado (e vice-versa) e na intensificação da experiência.

Tendo em vista a carência de estudos sobre esta temática, penso que este trabalho poderia contribuir para buscar os fundamentos necessários que possam recolocar a Educação Física frente à influência dos meios eletrônicos de comunicação.

## **2. A virtualização do esporte e as suas novas vivências**

### **a) A assistência ao Esporte Telespetáculo e a “Falação Esportiva”**

Falamos na “Introdução” sobre um movimento geral de virtualização no qual estamos inseridos. Se por um lado podemos dizer, na esteira de Pierre Lévy, que as suas diversas facetas são responsáveis pelo próprio processo de humanização, por outro, na contemporaneidade, as novas tecnologias de comunicação vêm acelerar este processo, criando uma sensação de “perplexidade” frente a tudo o que esta ocorrendo.

O esporte não ficou imune a este movimento. Betti (1998) refere-se ao fenômeno lingüístico da polissemia deste conteúdo cultural, provocado pela espetacularização veiculada pela televisão. “Então, todos querem praticar ‘esporte’, palavra que passa a designar uma diversidade de práticas: escalar uma cachoeira congelada, descer da boca de uma caverna pendurado numa corda, andar de moto por uma trilha na mata” (p. 148-9). Vemos aí seu processo de virtualização, sua heterogênesse - mutação de identidade. É Betti quem afirma: “o esporte telespetáculo exige uma ampliação dos limites conceituais” (Ibidem, p. 149).

O esporte, além de ter se tornado polissêmico, isto é, designar uma série de atividades que não atendem aos critérios clássicos da sociologia utilizados para a sua definição – competição, comparação de desempenhos, busca de vitória ou de recorde (Betti, 1998, p. 149), não é mais apenas prática. Esta, em franco declínio, cede espaço para o esporte veiculado pela televisão: o esporte telespetáculo, que se caracteriza por ser uma “realidade textual autônoma” (Hesling, 1986), na medida em que existe uma “codificação” da realidade, no que se refere a edição de imagens e a sua interpretação (Kinkema e Harris, 1992).

Portanto, podemos dizer que o esporte, ao sofrer o movimento geral de virtualização contemporâneo, transfigura-se em uma nova realidade (“textual autônoma”), o que confirma a hipótese de Lévy: a passagem do atual ao virtual não se caracteriza por ser uma “desrealização”. Ao contrário, ela “é um dos principais vetores da criação de realidade” (p. 18).

Hoje, os festivais de dança, que envolvem colocações e premiações às “melhores” coreografias, reforçam o ideário da competição e o paradigma de dança a ser seguido, para que aquelas satisfaçam tanto o público quanto os interesses da indústria cultural. Segundo Kunz<sup>1</sup> (1994:84),

“A tendência da desportivização da dança avança na medida em que ela adquire espaço na forma competitiva. Assim da dança de salão com a comparação de diferentes pares de dançarinos para escolher o melhor, até a ginástica rítmica e a ginástica aeróbica, estão sendo introduzidas adaptações para atender cada vez melhor o modelo do esporte moderno e universal, além dos apelos “ mercadológicos” dos meios de comunicação e da indústria cultural”.

O que se questiona que o tipo de dança que mais atrai as pessoas são exatamente aquelas com muitas acrobacias, pernas à mostra e bem torneadas, para cima e para baixo, corpos esculturais, tanto nas mulheres quanto nos homens (estes ainda em menor número), saltos, tudo isto coadjuvado por uma música ensurdecidora e eletrizante, mais parecendo um concurso de “fitness” do que dança. Muitos bailarinos e coreógrafos não dirigem a atenção à dança como manifestação de intenções e sentimentos. Interessa-lhes, sim, a performance, o preparo físico e o desempenho técnico no palco. Da mesma forma, os espectadores afirmam gostar desta dança, ou pelo menos foram levados a acreditar que gostam, pois como diz Adorno<sup>2</sup> (1989:79) “...o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Ao invés do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida por todos ...”.

A televisão é grande colaboradora disso, na verdade a mídia em geral o é. A influência desta abrange todos os setores da vida: o comer, o vestir, o andar, o tipo de cabelo a ser usado, e até mesmo o dançar. Ela manipula inclusive subjetivamente o gostar, o pensar e o agir, então, sem perceber se absorve, senão tudo, muito do engodo por ela oferecido. Por consequência, a dança, como quase tudo, num ambiente que visa a produção e o consumo acirrados, passou a ser encarada como mais uma manufatura comercializável. Sendo usada para vender refrigerantes, carros, programas, e até mesmo a ela própria, com o requisito de artifícios supérfluos, como movimentos ágeis e precisos, que se somam numa maior atração por parte de público analogicamente consumista. É esta dança, compreendida por mim como mercadoria, que se torna banal e alienada, dando lugar a um emprobecimento geral da mesma. Entendo esta infertilidade como uma “regressão da expressão” se considerado o caráter de arte, que é o processo que a dança deveria encarnar: arte aqui concebida como expressão da atuação do ser no mundo.

### **Importância da Expressão**

Todo este dilema condiciona a experiência com a dança, relegando a expressão, quando muito, à pano de fundo deste aprendizado. Isso, provavelmente, acontece por receio de que, na etapa de desenvolvimento do potencial expressivo, as pessoas tomem consciência de que, no seu cotidiano, estão sendo politicamente reprimidas e enveredadas a pensar e agir conforme os interesses de uma elite que controla nosso corpo social. Pois, operando-se conforme essas normas não se oferece perigo de mudanças, perpetuando, por isso mesmo, o “status quo” estabelecido. Diante disto, penso que a dança não deve “fechar os olhos” numa posição cômoda de deixar que todas estas relações de dominação, de opressão velada permeie seu universo e continuem a “adestrar” os indivíduos. Daí a importância da arte, da expressão própria, como caminho à tomada de consciência de nossa situação no mundo.

A expressão é essencial tanto para quem dança quanto para quem assiste, pois, se a dança é um modo de existir, cada um pode realizar ou entender um movimento diferente dos outros e através dele exteriorizar seus sentimentos na busca da individualidade, da sua compreensão.

Estas questões, abordadas nas entrevistas, demonstram a ingenuidade e a alienação em muitos de nossos bailarinos. Porque faltam discussões, questionamentos para desenvolver uma consciência crítica e uma abordagem mais ampla do dançar. A prioridade dada à técnica pela maioria dos entrevistados demonstra

<sup>1</sup> Kunz, Elenor. 1994.

<sup>2</sup> Adorno, T.W. 1989.

Eastman e Riggs, em artigo denominado "Televised Sports and Ritual: Fan Experiences" (Esportes Televisados e Ritual: Experiência dos Fãs), ilustram fartamente este embaralhamento. Elas verificaram que certos fãs "ritualizam" a assistência ao esporte telespetáculo, a partir de comportamentos como vestir determinadas peças de roupas, ingerir um certo tipo de alimento sempre que o time "de coração" estiver jogando e outras idiossincrasias, tais como desligar o videocassete em que se estava gravando o jogo no intuito de "virar" o resultado a seu favor (p. 266).

Avançando na análise, as autoras argumentam que estes comportamentos ritualísticos "ajudam (os fãs) a alcançar um senso de participação, 'conectividade' ao evento, e alívio da tensão" (p. 271). Propõe, baseadas nas observações, cinco dimensões da experiência do fã que é mediada pela televisão: afiliação, participação, conexão, suporte e influência. Desenvolveremos neste trabalho a "participação", que nos parece exemplar no que se refere a uma das principais características das novas vivências esportivas: a passagem do público ao privado e do privado ao público.

## Participação

O "embaralhamento" entre o fã e o evento esportivo mencionado acima aparece claramente nesta dimensão. Ele, através do seu ritual, se sente cooperando com o seu time, o que, segundo as autoras, "remove as barreiras físicas entre o fã, jogadores, técnicos, e talvez outros fãs, e legitima este telespectador" (p. 260). Note-se o trecho seguinte, um depoimento resultado da observação participante efetuada por pesquisadores associados às autoras. "Eu não diria que sou supersticioso, mas por alguma razão eu não tomo banho antes de assistir um bom jogo pela TV; é quase como dizer que eu gosto de me sentir um pouco sujo, como os jogadores. Se eu chegar a ficar cansado enquanto assisto ao jogo, eu posso tomar banho após o término, e isto de algum modo me trará de volta à realidade" (p. 260).

Em outro depoimento, desta vez do observador, constatamos que o telespectador esportivo não apenas "pensa" que está jogando; ele até cria situações que o faz se sentir no próprio local do evento esportivo, reproduzindo "as mesmas emoções" que poderiam ser sentidas lá. "Ele (o telespectador anfitrião) desligou todas as luzes e deu a cada um de seus amigos uma lanterna. Quando anunciaram a formação inicial (do Chicago Bulls<sup>3</sup>), todos acenderam as suas lanternas e as movimentaram ao redor da sala como se eles estivessem realmente no ginásio. Embora alguns de seus amigos achassem aquilo meio maluco, isto de fato fez com que todos ali ficassem excitados com o jogo" (p. 261).

Se alguns fãs conseguem criar, no espaço privado, em frente à TV, a sensação de que "estão" no jogo, outros que se deslocam ao evento só se sentem "plenamente envolvidos" quando retornam ao espaço privado e assistem ao jogo previamente gravado em videocassete (Eastman e Riggs, p. 261). Isto vai de encontro às reflexões de Carlos Rodrigues Brandão sobre a influência da tecnologia no cotidiano, particularmente na esfera do lazer. Ele se utiliza de uma pequena parábola, que reproduzirei aqui, para desenvolver o seu pensamento. "Imaginem dois homens filmando com uma máquina de VT um bellissimo pôr-de-sol. Maravilhados com o espetáculo, de repente, após um tempo de filmagem, um dos homens diz ou outro: - Bom, agora que já filmamos bastante vamos para casa porque eu estou louco para ver isso no VT" (p. 26).

A imagem retratada acima vai de encontro às idéias de Manoel Moran, professor da Escola de Comunicação da Universidade de São Paulo. Para ele, as novas tecnologias de comunicação estão se tornando os novos pontos de encontro de pessoas que vivenciam este conteúdo cultural. Cita como exemplo a formação de grupos para assistir a Copa do Mundo e jogar videogame pela Internet.<sup>4</sup>

Vimos até agora o que se consolidou como a principal vivência do esporte: a assistência pela televisão. A prática, conforme o alerta de Umberto Eco e também respaldado por dados empíricos, quase não existe; a "falação esportiva", o novo elemento de interação entre o telespectador e o evento esportivo, se coloca como uma das formas ilusórias de praticar este conteúdo cultural. Lembremos o próprio Eco: a falação "representa um jogo com todas as suas regras" (p. 224).

<sup>3</sup> Time de basquete profissional norte-americano onde Michael Jordan jogava até janeiro de 1999.

<sup>4</sup> Observações anotadas em palestra proferida pelo citado professor em evento promovido pela Faculdade de Educação da Unicamp em novembro de 1998.

Nesse sentido, estudar tal fenômeno nos parece relevante por duas implicações: uma de ordem social e outra epistemológica. A cultura das mídias se marca pelo caráter de funcionalidade, isto é, funciona com a prescrição: como deve: sentir, pensar e agir; o que usar, o que vestir..., isso como consequência da produção e consumo da informação. Às ciências humanas e sociais cabe o trabalho de análise e crítica da informação e comunicação, situando-a numa perspectiva que possa abranger a atualidade no contexto da história da cultura. As figuras do corpo apresentadas em *Malhação*, animadas pela imagem da juventude, têm função principal, o entretenimento e representam um padrão de beleza e comportamento cujas consequências são importantes. É um fenômeno de informação/comunicação de massa que solicita uma investigação mais rigorosa. As ciências da informação e da comunicação podem servir como alavancas para uma análise.

Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa é relevante porque reúne numa só problemática dois temas contemporâneos: a transferência de informações e o problema do corpo. O estudo tanto procura identificar os novos modos de veiculação de estoques de informações que se projetam na sociedade moderna, quanto busca desvendar os modelos homogeneizadores de integração e coordenação da ação social, cultural e religiosos.

A *Malhação*, programa voltado para o culto do corpo e o entretenimento, tende a compor um modelo estético, o que pode causar constrangimento para os indivíduos. Por outro lado, existem tendências de comportamento que, embora se orientem pelo “cuidado de si”, se esquivam ao padrão global de beleza. Por isso, o problema de estudo em perspectiva, a partir da compreensão da relação informação e cultura, é examinar as tendências de comportamento, dentre as quais o “culto do corpo” se inclui. Pois, *Malhação* pode representar um desejo coletivo pela saúde, mas pode funcionar como padrão de comportamento e como exclusão daqueles que não se integram ao modelo estético imposto.

O programa constitui-se numa novela que se passa dentro de uma academia de ginástica e o drama desenvolve-se entre jovens bonitos e saudáveis cujos corpos em boa condição física e atendendo aos requisitos “estéticos” de beleza burguesa desfilam constantemente. A sensualidade é explorada seja em corpos suados sobre aparelhos de ginástica, seja tomando sucos à beira da piscina. O programa coloca o corpo em evidência, conferindo uma significação imaginária que funciona como fonte imagética de informação para os sujeitos sociais, formados e informados sobre como tratar e vivenciar o corpo. Assim, numa dramatização de uma prática social e informacional que transmite significados, símbolos e signos culturais, *Malhação* informa e forma a imagem corporal dos sujeitos sociais. A novela, apelando para a aquisição de um corpo jovem bonito e saudável, num estilo de vida completamente inalcançável para a classe trabalhadora, funciona simbolicamente como uma indústria, produtora e reprodutora do artefato cultural: a imagem do corpo que se deve alcançar.

A base epistemológica da presente pesquisa será fenomenológica por dois motivos. Primeiro, porque a fenomenologia, na versão de Merleau Ponty, entende o corpo humano, não pelos padrões anatomo-fisiológico despido de significado, mas como o próprio sujeito social que se comunica com o mundo. O corpo é um ser-no-mundo, que se identifica com os objetos e projetos e compromete-se com eles. Segundo, porque a pesquisa busca apreender o fenômeno “imagens do corpo” em seus momentos essenciais através da intuição. Ou seja, desejamos apreender o significado do objeto, bem como, caracterizar os processos que se podem observar sensivelmente da “imagens do corpo” transmitidos na novela.

Os procedimentos de análise metodológica deste estudo seguirão quatro momentos distintos (Cf. Elin Porto, 1995, p. 87-88): 1) Descrição de forma simples e na íntegra todas as situações em que o corpo é apresentado; 2) Estabelecimento das unidades de significado, isto é, retirar das observações as identificações que trazem significados relativos ao modelo estético a ser desvelado; 3) Análise ideográfica, que vem a ser a análise resultante das peculiaridades de cada sujeito, individualmente, baseada nos momentos anteriores; 4) “Análise nomotética, que é a passagem das análises individuais para uma abordagem geral do fenômeno estudado, a qual está diretamente ligada à compreensão de alguns significados que convergem e divergem durante as análises, à variação imaginativa para alcançar a generalidade essencial e a formulação das generalidades, na qual o pesquisador expressa as verdades gerais do fenômeno” (Porto, op. cit., p.88). Análise será do tipo descritiva, por o estudo ter como finalidade descrever as características das “imagens do corpo” com base nos dados ideográficos.

### c) Esportes “Radicais”

Saltar de um viaduto preso a uma corda elástica de grande resistência, escalar paredes de edifícios, saltar de paraquedas, asa delta, percorrer trilhas em mato fechado dentro de um jipe. A lista é mais extensa, e mesmo considerando que nem todas estas modalidades possam ser chamadas de “esporte” conforme os critérios clássicos da sociologia, como já vimos, o fato é que estas atividades têm algo em comum: passaram a ser conhecidas como “esportes radicais”.

Sendo essencialmente individuais, eles se caracterizam por uma busca de rompimento dos limites corporais, desafiando as imposições colocadas pelo espaço e pelo tempo. Ao mesmo tempo, e como consequência, tornam o praticante algo além do homem; uma hibridação do humano, “um homem-peixe, um homem-pássaro, um homem-guepardo”. “Em cada caso, trata-se do mesmo movimento de saída da norma, de hibridação, de ‘devires’ que tendem quase à metamorfose” (Lévy, 1997, p. 32).

O intelectual francês argumenta que os “esportes radicais” são reações à extrema virtualização dos dias atuais, pois “intensificam ao máximo a presença física aqui e agora. Reconcentram a pessoa em seu centro vital, em seu ‘ponto de ser’ mortal” (Idem). Mas ao mesmo tempo – e aqui encontramos o revés da moeda – são o paroxismo da virtualização do corpo. Reproduzo abaixo um parágrafo, que no meu entender é emblemático pelas metáforas que apontam para questões fundamentais a serem discutidas no tópico seguinte.

“[A atualização parece reinar aqui]. ... E no entanto, tal encarnação máxima neste lugar e nesta hora só se obtém estremecendo os limites. Entre o ar e a água, entre a terra e o céu, entre a base e o vértice, o surfista ou aquele que se lança jamais está inteiramente presente. Abandonando o chão e seus pontos de apoio, ele escala os fluxos, desliza nas interfaces, serve-se apenas de linhas de fuga, se vetoriza, se desterritorializa. Cavalgador de ondas, vivendo na intimidade da água, o surfista californiano se metamorfoseia em surfista da Net. Os vagalhões do Pacífico remetem ao dilúvio informacional e o hipercorpo ao hipercórtex. Submisso à gravidade mas jogando com o equilíbrio até tornar-se aéreo, o corpo em queda ou em deslizamento perdeu seu peso. Torna-se velocidade, passagem, sobrevôo. Ascensional mesmo quando parece cair ou correr na horizontal, eis o corpo glorioso daquele que se lança ou do surfista, seu corpo virtual” (p. 32).

### 3. Conclusões parciais

A heterogênesse do esporte, conforme procuramos argumentar no tópico anterior, é consequência de uma ampla virtualização em curso, e que tem como suporte um aparato audiovisual e informático que, entre outras coisas, vem colocando em xeque os conceitos de praticar, assistir, participar. Dois parecem ser os movimentos principais aí envolvidos: o primeiro estamos chamando de “embaralhamento”, que se caracteriza por uma passagem do público ao privado e vice-versa, rompendo suas tradicionais fronteiras. Parece ocorrer, por exemplo, com o telespectador de eventos esportivos, que se sente, muitas vezes, “mais um jogador”. O segundo, diretamente relacionado às novas possibilidades que a tecnologia vêm proporcionando, entendemos ser uma certa “ampliação” dos limites perceptivos na interação do indivíduo com cada uma destas modalidades esportivas. A intensificação proporcionada pelos esportes “radicais” parece ser um bom exemplo.

Estes resultados parciais apontam para a necessidade das áreas de Educação Física/Ciências do Esporte aprofundarem as pesquisas das novas vivências esportivas, o que, do meu ponto de vista, será essencial para repensar a prática do professor e conseqüentemente a sua formação profissional. O que me parece mais relevante ser abordado na continuação desta pesquisa é a qualidade de cada uma destas modalidades de interação com este conteúdo cultural, na medida em que são possibilidades de sua atualização, e portanto necessitam de uma iniciação para serem vivenciadas. A partir daí surgem questões que considero fundamentais para a educação física. Finalizo este trabalho explicitando-as, no intuito de balizarem futuras discussões, bem como apontar os futuros passos desta pesquisa.

1. O que é uma prática de boa qualidade? Temos sido capazes de oferecê-la aos nossos alunos?
2. Qual o lugar das demais atualizações do esporte (assistência, esporte telespetáculo, videogame) em nossas aulas de educação física?

pelas manifestações culturais na existência privada, quanto de reforçar tenazmente o *status-quo*. A primeira tarefa tem a finalidade de não permitir espaços vazios nos quais possa se articular qualquer reflexão que favoreça a percepção que o mundo consumido não é o mundo real. A segunda tarefa consiste em constranger as pessoas ao inevitável, ou seja, fazê-las conformar-se com o que já são, não desejando quaisquer modificações. Nesse sentido, reforçar o *status-quo* significa não só retirar dos consumidores a capacidade imaginativa de sonharem com uma outra sociedade, mas também de reconstruir a ordem social sempre que ela pareça ameaçada.

Falar sobre as tarefas da televisão na Indústria Cultural significa desvendar o poder que essa máquina de fazer imagens tem sobre a personalidade do sujeito. A começar pela difusão da realidade imagética ou telerealidade, lembrando Muniz Sodré (1994: 31-40), pois como diz Adorno, *“a realidade é olhada através dos olhos da TV”* (1978:349). O real, nesse sentido, não é mais real em si, no cotidiano vivido, mas se torna real quando o cotidiano é refletido a partir do que lhe foi furtivamente imprimido.

Ainda deve-se considerar ainda o poder da linguagem das imagens no psiquismo do telespectador. É tão forte que Adorno (1978:351) chega a afirmar que o impacto é no âmbito do inconsciente e que por isso mesmo, a aplicação de técnicas de coleta de dados, que atinge apenas o nível superficial do consciente como, por exemplo, o questionário, não consegue acessar os níveis mais profundos do impacto provado. Nesse sentido, ele diz que a linguagem-imagem não só demonstra o dever-ser comportamental, mas também desperta nos telespectadores imagens que neles dormitava ao nível pré-conceitual. Sobre essa capacidade de despertar o adormecido, Adorno afirma que:

*“... as imagens querem trazer a tona aquelas outras, imersas no espectador, e que se lhe assemelham, as figuras feéricas e fugidas do filme e da televisão aproximam-se da escrita. Elas são absorvidas, não contempladas. A vista é levada pela fita com se esta fosse a sentença, e no suave solavanco da mudança de cenas vira-se a página. Enquanto figura, a linguagem-imagem é meio de uma regressão, em que o produtor e o consumidor se encontram; enquanto escrita ela põe as imagens arcaicas à disposição dos modernos encantos. Desencantados, as imagens não transmitem qualquer segredo, mas são modelos de um comportamento, que corresponde tanto à gravitação do sistema total quanto à vontade dos controladores”* (Adorno, 1978:352).

O poder das imagens, que invocam momentos da vida consciente e inconsciente, consiste em ajustar o comportamento do público à condições impostas pela Indústria Cultural. Ou seja, os estereótipos transmitidos por prometerem prêmios para aqueles que os idolatram e ameaçar com sofrimentos aqueles que descobrem os seus segredos ilusórios, escorraça o utópico dos homens e compromete-os, nos diz Adorno (Cf. 1978:354).

Contudo a de se considerar que os filósofos da chamada escola de Frankfurt, principalmente Adorno, foram os primeiros a formular uma teoria crítica da informação e comunicação. Foram severos em suas análises, daí que sua posição hoje é considerada apocalíptica para alguns (Cf. Umberto Eco, **Apocalípticos e integrados**). Isso porque a perspectiva de Adorno e Horkheimer põe em destaque o aspecto da produção e representa um campo de investigação importante nos estudos da Informação e Comunicação. Tais autores, partindo de noções e conceitos como reificação e alienação percebem os usuários como presas fáceis da “indústria cultural”. Entretanto, atualmente inúmeras correntes têm focalizado o aspecto da *Recepção* ou Consumo das mensagens, buscando examinar os modos de transformação do (tele)espectador, usuário, receptor ou consumidor um elemento ativo. Neste contexto epistemológico, da relação exibição das imagens corporais e consumo do telespectador, estamos aprofundando um diálogo entre a Teoria crítica, com Walter Benjamin, e a teoria da recepção, com Antônio Fausto Neto, Milton José Pinto, **O indivíduo e as massas**. Pois entendemos que os consumidores não são passivos diante das promessas de felicidade da “indústria cultural”, e, por isso, é fundamental considerar os modos de leitura/ recepção das mensagens que passam por adequações e apropriações diferentes, e muitas vezes modificam a proposta dos autores produtores (não teceremos essas considerações aqui).



## Introdução

A preocupação com o tema dança vem crescendo, conforme aumenta minha vivência nesta área como aluna, bailarina, professora e expectadora. Nas aulas e eventos em que participei, vi e continuo vivenciando, penso ser possível observar que o potencial expressivo da dança vem perdendo espaço para a técnica, para os movimentos padronizados, assumindo, por conseguinte, um caráter competitivo que a leva ao caminho da esportivização.

Aos alunos não é dada a oportunidade de criar ou, ao menos, reelaborar sequências de movimentos em que cada um, de forma experimental e espontânea, exteriorize, respectivamente, suas idéias, impressões e sentimentos, dando forma a tudo isso através de movimentos. O que impera, na atuação do aprendiz, é a imitação ao instrutor e a preocupação por parte deste em se apropriar das habilidades e destrezas motoras daquele a fim de que haja a execução das sequências de exercícios com o máximo de perícia e precisão técnica.

Deste modo, partindo da concepção de que a pouca (ou a impossibilidade de) expressão própria resultante da criação se dá pela falta de um processo de desenvolvimento da crítica e da autonomia na escola, bem como nas academias, adotei a hipótese de que se desenvolve na coletividade atual a esportivização da dança, tendo como preço a “regressão da capacidade expressiva”. Para esse entendimento busco sustentáculos nos pressupostos de Adorno (1989). A possível “regressão da expressão” se manifesta, ao meu prisma, notadamente em aulas em que o aspecto técnico predomina, sobressaindo, tão somente, os alunos com melhores condições físicas, estes amoldados nas exigências de biotipo que a técnica e o padrão cultural de corpo escolhido por nossa sociedade impõem. Esta “regressão”, pode ser sublinhada, também, nas coreografias em que o movimento, e a intenção deste, pertencem unicamente ao coreógrafo e não aos bailarinos. Estes, esquecendo-se das suas, se acostumam a dançar as emoções dos outros.

Para o desenvolvimento desta análise, optei pelo caminho interpretativo da hermenêutica. Numa pesquisa, o desafio da interpretação vai além da simples retratação de uma realidade, permitindo, sim, conhecê-la e questioná-la. Utilizei, à coleta de informações, da entrevista semi-estruturada, onde foram ouvidos dez bailarinos de Florianópolis-SC, pessoas que dançam (quaisquer estilos), participantes de aulas, apresentações e festivais. Estes, presenciam, nem sempre conscientemente, mais fortemente as influências e os acontecimentos da dança; ou seja, vivenciam diretamente as questões que abordei neste ensaio. A interpretação, neste caso, procurou detectar o que não estava claramente dito.

As análises e reflexões encaminhadas no curso deste estudo tiveram, já dito, suporte no referencial de Adorno, principalmente no texto “O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição”. Igualmente, através de uma analogia entre os temas Dança e Música busquei desenvolver o presente entendimento acerca da dança: entre as possíveis causas da “regressão da expressão” está a **perda da especificidade da arte** (Entkunstung) sob a influência da indústria cultural.

O ser humano dançou desde de sua origem, e a dança representou a sua identificação com seus pares e com a natureza, o que possibilitava uma maneira de ver o mundo. Para os povos primitivos, a dança estava intimamente ligada a todos os momentos da vida, como as guerras, religião, comemorações e a própria morte. Evoluindo, o homem afastando-se do potencial mágico da dança, aproximou-se da razão.

Na renascença, a dança ressurgiu a partir de uma nova visão de homem e de mundo centrada na atividade e produtividade humana e adquiriu, paulatinamente, a forma que originou o que conhecemos hoje como Balé Clássico, a técnica da dança por excelência.

## O Caminho da Desportivização

Posteriormente, o advento das máquinas e a evolução científica-tecnológica favoreceram o crescimento duma economia capitalista, sequiosa sempre ao rendimento, a produção repetitiva e mecânica. Isto reflete no fomento da técnica apurada em todas as áreas de atuação social. Logo, sendo o esporte e a dança reprodutores destas idéias, voltam-se, incontestavelmente, à superação física nos moldes do treinamento esportivo.

Por isso, cultura e informação, no entender de Regina Marteleto(1995), são conceitos/fenômenos interligados pela própria natureza, na qual a cultura funciona como as informações já conservadas e transmitidas de geração em geração na forma de artefatos simbólicos e materiais. Assim, a cultura torna-se “o primeiro momento de construção conceitual da informação, como artefato, ou como processo que alimenta as maneiras próprias de ser, representar e estar em sociedade” (1995:90).

A cultura/informação, ou rede de informações que gera artefatos culturais, acontece com o processo de institucionalização que impõe-se na sociedade, ora de modo explícito e superficial, ora de modo implícito e ampliado, produzindo uma homogeneização social, nos quais indivíduos e até instituições são transformados, modelados ou incorporados num tecido social de significações. Evidente que essas significações, no entender de Castoriadis (1987) são imaginários, pois são introduzidas na sociedade através da rede de informação que institui significados com características intrínsecas própria da organização social, isto é, das relações sociais entre indivíduos, classes e propriedades.

A TV não é apenas um veículo de informação como qualquer outro, mas certamente um dos maiores geradores de cultura informacional, pois substitui com maior precisão a “cadeia de tradução”, no dizer de Maria Gonzales de Gomes(1995:78), que transmitia os conhecimentos consolidados na trama do tecido social de geração em geração, pelas “cadeias de transferência de informação” que consegue projetar sobre todas as formas da sociabilidade, seus modelos homogeneizadores de integração e de coordenação da ação. De forma que, pensando a TV como rede de informação criadora de artefatos culturais é possível caracterizar na novela “Malhação” os artefatos culturais como criações sócio-histórica formados no conjunto das significações imaginárias.

Com essa discussão sobre a imagem corporal, vista pelo viéses da comunicação e da informação, entramos no objeto de nossa investigação, a novela “Malhação” produz um artefato cultural — a imagem do corpo. Não somente isso, sem menosprezar a subjetividade do comportamento significativamente vivido no todo social, mas destina-se a “cuidar” do corpo definindo-lhe seus movimentos e gestos em termos de padrões motores realizados, segundo um código de conduta ética e estética.

### Bibliografia Consultada

- ADORNO, Theodor (Org.) **Teoria da cultura de massa**. 2.ed.Paz e Terra,1978.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. SP: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas Vol. 1).
- CASTORIADIS, Cornélios. **As encruzilhadas do labirinto**: os domínios do homem. RJ: Paz e Terra, 1987.
- COHN, Gabriel(Org.). **Comunicação e Indústria cultural**. SP: EDUSP,1978
- ECO, Humberto. **Apocalípticos e Integrados**. 5.ed. SP: Perspectiva,1998.
- FAUSTO NETO, Antônio. PINTO, Milton José. **O indivíduo e as mídias**: ensaios sobre comunicação, política, arte e sociedade no mundo contemporâneo. RJ: Diadorim, 1996.
- GOMES, Maria Nélide Gonzáles de. **A informação**: dos estoques às redes. *Ciência da Informação*. Brasília. V.24, nº 1, p.89-93, Jan./Abril, 1995.
- GOMES, Maria Nélide Gonzáles de. **Informação, inovação e democratização**: a transferência de conhecimento e os movimentos associativos. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação/UFRJ, Rio de Janeiro, 1992.
- MARTELETO, Regina Maria. **Cultura informacional: Construindo o objeto informação pelo emprego de conceitos de imaginário, instituição e campo**. *Ciência da Informação*. Brasília. V.24, nº 1, p.89-93, Jan/abril, 1995.
- MORAN, José Manuel. **Influência dos meios de comunicação no conhecimento**. *Ciência da Informação*. Brasília. V.23, p.233-238, Maio/ Jun., 1994.
- SOARES, Carme Lúcia. **Imagens do corpo “educado”**. Vitória: UFES,1997.
- SODRÉ, Muniz. **A máquina de narciso**: televisão, indivíduo e poder no Brasil. 3.ed.SP: Cortez, 1994.

Endereço: Eunice Simões Lins Gomes. Rua Presid. Roosevelt, nº 128, Aptº 101 - Ed. Hélio Magalhães - Expedicionários - João Pessoa/PB - CEP 58.040-730. Fone (083) 244-2031.

o quanto estes estão arraigados ao sistema e aos padrões do mesmo. Penso que o ensino da dança, tanto nas escolas como nas academias, deva levar em consideração um processo de descobertas como busca do novo e da possibilidade da manifestação espontânea de idéias para que o aluno organize suas experiências, compreenda e reformule seus valores, quando necessário, tudo isso acompanhado de discussões e trocas, tanto com o educador, que deverá ser o mediador, quanto com os alunos. Tudo isso, não significa negar a técnica numa visão maniqueísta, ela deve fazer parte do aprendizado, mas não como um fim em si mesma. Acredito que no ensino da dança se deva buscar a criatividade, expressão, autonomia e a consciência estética, a catarse dos sentimentos explicitados em movimentos.

Estas reflexões estão ainda incipientes, no entanto as considero primordiais e oportunas se considerarmos uma tomada mais humanista no mundo da dança.

## Bibliografia

- ADORNO, T.W. *O Fetichismo na música e a regressão da audição*. In: *Adorno/Horkheimer*. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1989. pp 79-105.
- ADORNO, T.W. *Teoria Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- BRACHT, Valter. *Esporte-Estado-Sociedade*. In: *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. São Paulo: jan. 89, vol. 10(2). ICA
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1993.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- DUARTE JR., João. *Porque Arte Educação?* Campinas: Papirus, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas: Papirus, 1988.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a Vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Transformação Didático -Pedagógica do Esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- OSSONA, Paulina. *A Educação pela Dança*. São Paulo: Summus, 1988.
- NANNI, Dionísia. *Dança Educação: princípios, métodos e técnicas*. RJ: Sprint, 1995.

Departamento de Educação Física - Centro de Desportos - UFSC

---

## IMAGENS DO CORPO NO PROGRAMA MALHAÇÃO

*Eunice Simões Lins Gomes*

Mestranda em Ciências da Informação, professora do Departamento de Educação do UNIPÊ

---

**RESUMO:** *Este artigo trata-se de uma pesquisa que está em andamento no Mestrado em Ciências da Informação, UFPB, que tem como objetivo analisar as imagens do corpo exibidas no programa "Malhação", tendo em vista discutir o modelo estético prevalecente na sociedade contemporânea a partir de algumas contribuições das Ciências da Informação e da Comunicação numa perspectiva da teoria crítica.*

---

Entender o modo de funcionamento da comunicação/informação televisiva, no caso o programa "Malhação", buscando identificá-lo como regra para o corpo, numa perspectiva sócio-histórica é fazer Ciência da Informação, no sentido de compreender a transferência de informação na época da globalização. Como esta ciência emerge buscando entender o fenômeno contemporâneo de tornar acessível em grande escala um estoque de conhecimentos, julgamos pertinente estudar o modo como as informações sobre o corpo são comunicadas em rede televisiva, impondo um modelo estético a ser consumido e adotado por todos, principalmente os jovens.

Neste sentido, a atividade pedagógica da Educação Física deve se voltar tanto para os mecanismos tecnológicos de produção e veiculação da informação de massa - os recursos áudio-visuais, os procedimentos de segmentação globalizada, as modernas tecnologias - como também para os interesses essencialmente político-econômicos, determinantes do tratamento atribuído pela indústria da comunicação ao campo das atividades corporais, seja enquanto entretenimento, espetáculo ou informação (Betti, 1998).

Evidentemente não se está defendendo que o profissional de Educação Física torne-se um *expert* em mídia e marketing, pois isto soaria como uma daquelas propostas que, apesar de legítima enquanto preocupação com a formação acadêmica abrangente e generalista, revela-se utópica e inexequível no atual contexto da realidade social brasileira. Mas, por outro lado, julga-se importante expressar tal preocupação a partir do entendimento de que a recepção crítica e seletiva à mídia esportiva, visando a inserção autônoma dos cidadãos na cultura esportiva - que se constrói com a contribuição crescente dos meios de comunicação de massa -, depende cada vez mais da intervenção do profissional de Educação Física (Pires, 1997). Para tanto, todavia, necessita desenvolver competências específicas que o preparem, ele próprio, enquanto receptor crítico e autônomo, isto é, o tornem sujeito do processo de atribuição de sentidos às informações tecnologicamente mediadas (Carvalho et Hatje, 1996).

Espaço privilegiado para tal instrumentação entende-se ser a formação profissional que ocorre nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física. Embora se perceba que esta área de interface - esporte e mídia - ainda não se tenha constituído efetivamente em temática específica dos currículos e programas destes cursos, parece presumível que os acadêmicos venham a desenvolver compreensão diferenciada a este respeito, em virtude dos diversos aportes teórico-conceituais e metodológicos que abordam o fenômeno esporte ao longo da implementação dos currículos de formação. Assim, desenvolveu-se o presente estudo, que tem por objetivo verificar se a posição do acadêmico na estrutura curricular revela-se significativa na recepção e atribuição de sentidos à mídia esportiva.

## II. Procedimentos metodológicos

A pesquisa caracteriza-se como estudo transversal, de natureza descritivo-exploratória, que procede análise comparativa das opiniões de alunos do curso de graduação - licenciatura - em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, a respeito de tópicos da temática relativa a esporte e mídia, utilizando como contexto de análise o período subsequente à realização da Copa do Mundo de Futebol da França (1998), ainda que não circunscrito a este evento. Na perspectiva de comparar a evolução das opiniões, distribuiu-se a amostra em três grupos conforme posição de matrícula na estrutura do curso (calouros, intermediários, formandos), considerando ainda sexo e faixa etária (v. tabela 1).

Para a coleta de dados, procedeu-se a elaboração/aplicação de escala de opinião do tipo Likert, com vinte e cinco enunciados construídos a partir de questionário sobre a temática, previamente apresentado a vinte professores e estudantes de Educação Física. Na elaboração dos enunciados, teve-se o cuidado de alternar intencionalmente o tipo de abordagem dada a cada questão, transitando de perspectiva ingênua-funcionalista a posturas mais críticas, com o objetivo de não explicitar padrão que revelasse a opinião dos pesquisadores, nem induzisse as respostas. Para efeito de análise, foram agrupadas as respostas "discordo totalmente" e "discordo em parte"; igual atitude foi tomada em relação às respostas "concordo plenamente" e "concordo em parte". A análise estatística da comparação das taxas de respostas dos grupos considerados nas três categorias ("concordo"- "indiferente"- "discordo") foi procedida através do teste de Goodman (1964) para contrastes entre populações multinomiais. A discussão dos resultados obtidos no teste estatístico foi realizada no nível de 5% de significância.

## III. Apresentação dos resultados

O procedimento estatístico utilizado promoveu comparação entre as respostas dos vários grupos e categorias em cada um dos vinte e cinco (25) enunciados da escala utilizada para coleta da opinião dos acadêmicos. Deste conjunto, em apenas seis (6) questões foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, que são apresentadas a seguir, acompanhadas das taxas de comparação verificadas e respectivas frequências absolutas.

O universo desta pesquisa está constituído de todos os capítulos da *Novela Malhação*, do ano de 1999, pois foi este ano que o programa adotou a perspectiva de informação/comunicação interativa. E a amostra, do tipo aleatória simples, será constituída de 3% de todos os capítulos existentes.

A técnica de coleta de dados, como não poderia ser diferente, será a de observação. Para ser mais preciso, utilizarei a observação sistemática (Cf. Lakatos, 1993, p. 193), pois farei uso de vários instrumentos (quadros, anotações, escalas, dispositivos mecânicos e eletrônicos) mas sem perder de vista a objetividade da "imagens do corpo" (nas atividades físicas, nos relacionamentos eróticos e fraternos, nas vestimentas). Além de estar a todo o tempo reconhecendo possíveis erros e eliminando sua influência sobre o material recolhido.

Para investigar o corpo como artefato da cultura informacional, produzido e reproduzido, se faz necessário falar da circulação e consumo dos bens simbólicos do produto: quanto à circulação a novela, transmitida diariamente, vem sendo exibida há quase quatro anos, às 17:30 horas, para um público alvo de adolescentes; quanto ao consumo, uma pesquisa recente de IBOPE revela a nível da Paraíba, que a referida novela atinge uma audiência de 21.0, que representa 55% das TV's ligadas. Portanto, trata-se de um estudo sobre informação, estética e sociedade, e para isso colocamos em perspectiva um produto de comunicação, cuja recepção junto ao público jovem não pode ser negligenciada.

"*Malhação*", objeto de estudo desta investigação, coloca-nos de frente com alguns elementos conceituais que precisam ser explicitados, tais como: a relação imagem corporal e Indústria Cultural; bem como imagem corporal e as Ciências da Informação (Informação visual). Focalizar estes elementos teórico-metodológicos precede quaisquer interpretações sobre as imagens do corpo veiculadas na novela.

## 1) Imagem corporal e Indústria Cultural

Iniciemos pelo conceito de "Indústria Cultural", elaborado por Theodor Adorno e Max Horkheimer (1978), significa a racionalização das técnicas de distribuição de produtos culturais adaptados ao consumo das massas e que determina esse consumo. Em outras palavras, a Indústria Cultural, é um mecanismo estrategicamente elaborado na modernidade que tem o objetivo de desapropriar a cultura popular, no sentido daquela que foi transmitida tradicionalmente no seio da comunidade, na medida em que fabrica e impõe ao consumo, um bem cultural consumível.

A Indústria Cultural não só age no sentido de transformar a cultura numa mercadoria e os cidadãos em consumidores, mas também, e principalmente, no sentido de expropriar a cultura do povo. O fim é retirar dos homens o senso de pertencimento cultural, familiar e regional. E, nesse sentido, o sujeito cultural passa a ser um consumidor de cultura. Um consumidor que não tem pais, no sentido do recebimento de uma herança cultural familiar; e não tem filhos, no sentido de não estar apto a transmitir a cultura herdada. Assim, "o consumidor não é o sujeito dessa cultura, mas seu objeto" (Adorno, 1978:288).

Essa indústria com o fim de efetivar um controle social através de uma domesticação civilizadora, cria, a partir do domínio da arte, não só um bem cultural massificado e, portanto, consumível, mas, principalmente, uma ordem socialmente validada. O que se está fabricando na verdade, não são produtos culturais mercadologicamente consumíveis, mas a ilusão de bem-estar do status-quo. Essa fabricação talvez ocorra porque os consumidores, depois de despatriados, desfamiliarizados, enfim, desculturalizados, não oferecem resistência alguma a ordem social que se impõe, mas pelo contrário submetem-se a ela na busca de uma identidade cultural, desta feita massificada, globalizada e ilusória.

A explicação sobre esse consentimento dos consumidores em aceitar a ordem imposta, sem oferecer-lhe nenhuma objeção, vem de Adorno que diz que isso é um processo causado pela "compensação satisfatória", ou seja, "a Indústria Cultural oferece às pessoas a sensação confortável de que o mundo está em ordem" (1978:294). Porém, o próprio autor alerta para o fato de que essa sensação confortável é passageira, porque é ilusória e frustra-se na felicidade prometida.

A TV e, por sua vez, a novela "*Malhação*", funcionam na tentativa operacional de oferecer ao consumidor essa "sensação confortável de que o mundo está em ordem". Esse entendimento (Adorno, 1978:347), responsabiliza a televisão na tarefa dupla, tanto de preencher as possíveis lacunas deixadas

**Questão 11.** Uma postura crítica em resposta à mercadorização do esporte pela mídia inclui desligar a TV ou organizar boicote coletivo aos produtos das empresas patrocinadoras.

Grupo	Concorda	Indiferente	Discorda
1	5	3	11
2	7	2	7
3	10	5	3

Nesta questão, percebe-se diferença entre os grupos 1 e 3 ( $G = 2,88$  ;  $P < 0,05$ ) no que diz respeito à categoria “discordo”.

**Questão 18.** A acolhida da população de Brasília aos vice-campeões na primeira escala do vôo de volta foi uma demonstração espontânea de reconhecimento e carinho pela seleção brasileira.

Grupo	Concorda	Indiferente	Discorda
1	5	0	14
2	7	4	5
3	6	5	7

As diferenças constatadas nesta questão envolvem os grupos 1 e 2 ( $G = 2,76$  ;  $P < 0,05$ ) e também os grupos 1 e 3 ( $G = 2,64$  ;  $P < 0,05$ ), ambos para a categoria “discorda”.

#### IV. Reflexões em torno dos resultados

Sem dúvida, a primeira observação que se faz necessária em relação aos resultados obtidos diz respeito à pequena margem de questões em que a análise estatística aponta significância nas diferenças entre grupos e/ou categorias. Efetivamente, a constatação de que em apenas seis, num universo de vinte e cinco questões, foram verificadas diferenças de opinião entre universitários de três diferentes estágios na estrutura curricular do curso parece indicar que a formação acadêmica em Educação Física pouco altera a forma pela qual estes estudantes recebem e atribuem significados à mídia esportiva. Isto não significa, obviamente, qualificar de ingênuas ou pouco esclarecidas, *a priori*, as posturas dos acadêmicos, tampouco que o curso deixe de implementar os subsídios teórico-conceituais necessários para o desenvolvimento desta recepção diferenciada. Uma possibilidade a ser considerada é que estudantes que buscam o curso de Educação Física têm, na sua própria história de vida ligada à cultura esportiva anterior a Universidade, elementos para recepção crítica e reflexiva à mídia esportiva; por isso não ocorreriam variações da qualidade desta percepção ao longo do curso.

Para verificar-se tal hipótese, seria necessário proceder análise de conteúdo que possibilitasse interpretar a abordagem utilizada na construção de cada um dos vinte e cinco enunciados, comparativamente à posição expressa pelos acadêmicos através das respectivas frequências absolutas/relativas de cada grupo. Na impossibilidade de proceder tal reflexão para este estudo, resolveu-se fixar a análise apenas nas seis questões em que se verificou diferenças significativas, visando compreender como se expressam os grupos.

O enunciado da questão nº 1 denota abordagem bastante funcionalista da relação entre mídia e esporte-espetáculo, atribuindo ao esporte em geral situação de dependência e desconsiderando as possibilidades de auto-organização e autonomia das diferentes manifestações do esporte enquanto patrimônio cultural da humanidade. Apesar do alto grau de discriminação (respostas divididas e polarizadas), a questão demonstra que as opiniões de intermediários e formandos concentram-se na categoria “indiferente”, o que pode significar certo conformismo em relação ao assunto ou ainda visão reducionista do esporte à sua dimensão espetacular, esta sim claramente indissociável da mídia atualmente. Contrariamente, entre os

## 2) Imagem corporal e Informação Visual

O poder da linguagem-imagem da televisão e, por conseguinte, da novela "Malhação", consiste em operar com comportamentos estereotipados que garantam as massas uma estratégica sensação confortável, produto não de uma libertação política, mas de uma liberação psicológica, conforme Sodré (1994:26). Nesse contexto de entender a linguagem-imagem como matriz de comunicação e informação do cultural, é possível abrir a esfera de conexão teórica da TV (novela Malhação) com o universo das Ciências da Informação.

O enfoque da Informação oferece um novo olhar sobre a televisão, pois não considera a cultura televisual apenas pela ficção produtora de estereótipos, mas também como máquina de comunicação eletrônica que faz circular comunicação cultural. Nesta direção, tentaremos abordar a TV e, conseqüentemente, a novela Malhação, a partir de dois prismas: primeiro, o da "Informação Visual" de Gilbert Cohen-Seat e Pierre Fougeyrollas (1978); segundo, o da informação televisiva como construtora de "artefato cultural", de Regina Marteleto (1995).

A representação do mundo e dos indivíduos nas sociedades passadas se dava a partir das próprias relações dos homens entre si e com o seu meio natural. Com o advento da explosão de informações e o surgimento da sociedade de informação as representações passaram a ser formadas a partir do produto das informações recebidas. Para Cohen-Seat e Fougeyrollas (1978:356), esse mundo de informação que liga os indivíduos ao seu meio foi produzido principalmente a partir dos procedimentos do cinema e da televisão. Diz ele: "*São esses mundos imaginários os que, ao sobredeterminam o real imediato incorporando-o a eles e incorporando-se a ele, constituem o que chamaremos esfera de informação visual*" (1978: 356-57).

De modo que a informação visual, difundida pelos procedimentos da TV — nosso objeto de interesse —, sobredetermina a representação do mundo e informa sobre as condições objetivas da existência social. O material informativo distribuído às massas pela TV é cada vez mais numeroso e mais denso, por isso mesmo, tende a governar a elaboração e expressão de um novo conceito do mundo.

Para Cohen-Seat e Fougeyrollas (Ibidem, p.358) afirmam que a informação visual oferece uma ação sobre o homem, mais efetiva do que a informação escrita. Sobre isso diz os autores:

*"A informação visual, em virtude da potência propriamente técnica que emana e da precisão das imagens concretas que produz, impõe-se aos indivíduos com uma força que jamais possuíram as formas de expressão do passado. Os modelos dinâmicos da informação visual, seus patterns, tem uma potência estruturadora de um novo tipo, que atua por vias insólitas sobre a personalidade dos que a recebem: sua existência social e sua conduta com relação ao meio se modificam radicalmente"* (Ibidem, p.358)

Os autores supra-citados, vêem a informação visual como dotadas de uma capacidade própria de estruturação que tem o poder de imprimir, com dominância a forma de representação que nossos contemporâneos fazem de si mesmos e do mundo. Pois ela, dizem eles, afeta profundidades da personalidade que ainda não foram suficientemente exploradas e sobre as quais não adquirimos um poder deliberado. Por isso mesmo, os autores acreditam que a informação visual, diferente do projeto iluminista de multiplicar homens cultos, pode ocupar-se em capacitar as massas para que estas alcancem a compreensão e controle da ação da informação.

Dessa forma, a informação visual é vista em sua intenção emancipatória, talvez uma concepção ingênua, pois os autores não consideram as relações de poder na produção da informação, que num projeto de sociedade "prospectivo", as técnicas de informação visual ocupam um posto privilegiado tanto no surgimento de um futuro radicalmente novo, quanto na evolução do mundo moderno. Isso porque a informação visual tem a capacidade de transformar a visão do mundo do homem contemporâneo.

Serviços e redes de informação são entendidos enquanto cultura informacional na medida em que cria e institui significados sociais ou ainda quando constrói um conjunto de artefatos utilizados pelos sujeitos em sociedade. Dessa forma, a informação televisiva passa a ser elemento cultural, pois não apenas produz informações aos sujeitos para que estes se relacionem com a realidade, mas também cria relações e práticas sociais entre os próprios sujeitos.

do esporte brasileiro, Galvão Bueno (Rede Globo de Televisão) para mitigar a desilusão pela derrota frente à França na partida final da Copa do Mundo, diante do perigo de que a frustração da torcida brasileira se transferisse para a política partidária e reduzisse ainda mais a diferença, então mínima, entre o (re)candidato Presidente FHC e Lula. Os desdobramentos passaram pela escala em Brasília (por que Brasília, no Planalto Central, se o vôo era charter e chegava ao país pelo litoral?), a dispensa do ponto de servidores públicos federais, o fato extraordinário que é a presença da seleção brasileira na capital - sem futebol - do país, a recepção pelo presidente-candidato e seus ministros, os discursos de que vice-campeões também são importantes, enfim... E como se posicionam os acadêmicos aqui considerados? Novamente o que se observa é maior criticidade entre aos calouros, que discordam significativamente em relação aos demais grupos, percebendo-se nestes distribuição mais ou menos equilibrada entre as três categorias tomadas.

## V. Considerações finais como síntese provisória

Preliminarmente, pode-se sintetizar as análises aqui empreendidas a partir da perspectiva de complementaridade entre os dois procedimentos adotados: o estatístico e o de conteúdo.

1. Considera-se que, tomado o conjunto das questões, observar significância estatística entre os grupos/categorias em apenas 6 entre as 25 enunciados elaborados para perscrutar a opinião dos acadêmicos do curso de Educação Física/UFSC, revela um índice muito grande de semelhança dos universitários quanto a recepção à mídia esportiva, independentemente da suas posições na estrutura curricular;
2. Ressalte-se que, naquelas questões em que a comparação estatística apontou diferenças, a respectiva análise de conteúdo da relação "abordagem do enunciado/criticidade das respostas" não consegue evidenciar que o grupo constituído pelos formandos do curso apresentam compreensão diferenciadamente crítica em relação aos demais acadêmicos - como se viu em alguns casos, até pelo contrário!

Neste sentido, é válido considerar que, no estudo empreendido, não foi possível identificar a posição dos acadêmicos no interior da estrutura curricular como fator determinante de recepção diferenciada e atribuição de sentidos mais esclarecidos ao discurso veiculado pela mídia esportiva. Dito de outra forma, não parece ser o currículo atualmente manifesto no curso de graduação em Educação Física/UFSC capaz de proporcionar aos acadêmicos a implementação de visão transformadora das suas leituras sobre a realidade esportiva tecnologicamente mediada. Estudo semelhante (Pires, Gonçalves e Padovani, 1999), que estabeleceu comparação entre acadêmicos de Educação Física e de outros onze cursos de graduação da UFSC, tampouco conseguiu demonstrar muitas diferenças significativas entre estes universitários, o que vem reforçar o entendimento de que não parece ser o âmbito da formação profissional específica um espaço convenientemente aproveitado para o desenvolvimento destas habilidades.

Finalmente, cabe questionar que grau de esclarecimento e emancipação em relação a este aspecto específico - compreensão da interação Educação Física/esporte/mídia - pode-se esperar das intervenções profissionais futuras destes acadêmicos se a competência para percebê-lo criticamente não se faz presente como elemento do currículo praticado de sua graduação.

## Referências Bibliográficas

- BETTI, Mauro. A janela de vidro: esporte, televisão e educação física. *Campinas, Papyrus, 1998.*
- BUCCI, Eugênio. Cinco funções quase ideológicas na televisão. *Imagens, Campinas, Unicamp, nº 8: 20-25, maio-agosto/1998.*
- CARVALHO, Sérgio et HATJE, Marii. Proposta de desenvolvimento de um novo conhecimento na e para a educação física e a comunicação social no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, CBCE, 17(3): 260-265, maio/1996.*
- FERRÉS, Joan. Televisão e educação. *Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.*
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e produção de sentidos: a adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, Vozes, 1998.*
- GOODMAN, L.A. Simultaneous confidence intervals for contrasts among multinomial populations. *Annals of Mathematical Statistics, 35(2): 716-725, 1964.*
- KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. *Ijuí, UNIJUÍ, 1994.*



# RECEPÇÃO À MÍDIA ESPORTIVA ENTRE ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSC: ESTUDO SOBRE OPINIÕES CONFORME POSIÇÃO NA ESTRUTURA CURRICULAR

Giovani De Lorenzi Pires<sup>1</sup>

Aguinaldo Gonçalves<sup>2</sup>

Carlos Roberto Padovani<sup>3</sup>

**RESUMO:** Estudo transversal descritivo que objetiva examinar a ocorrência de mudanças na qualidade de recepção e atribuição de significados à mídia esportiva entre acadêmicos de Educação Física da UFSC. Dados coletados a partir de escala de opinião do tipo Likert com 25 questões elaboradas para esta investigação, aplicada a 53 universitários distribuídos em três grupos: calouros, intermediários, formandos. Tratamento estatístico, através do teste de Goodman para contraste entre populações multinomiais, demonstrou serem pouco significativas as diferenças entre os grupos. Análise de conteúdo das questões/respostas onde se evidenciaram tais diferenças não consegue demonstrar relação entre posição na estrutura curricular e criticidade na recepção ao esporte mediatizado.

**UNITERMOS:** Educação Física - Esporte - Recepção Midiática

## I. Introdução

Compete aos profissionais de Educação Física, entre tantas outras exigências, desenvolver estratégias de intervenção que privilegiem e contribuam para a aquisição de habilidades relativas às diferentes formas de linguagem humana, verbais e não-verbais, por parte dos cidadãos sob sua responsabilidade pedagógica. A perspectiva comunicativa da Educação Física implica tanto em compreender quanto em se expressar compreensivamente a respeito das questões da cultura que se manifestam através do movimento, visando construir a auto-suficiência necessária para um agir esclarecido e autônomo neste âmbito social (Kunz, 1994). Para a construção desta competência devem ser contemplados nos planejamentos de ensino tópicos funcionais e intrínsecos das linguagens ligadas ao movimento humano, como os biológicos e cognitivos, assim como o que se pode denominar meta-linguagem, incluindo os seus aspectos ideológicos, éticos e estéticos.

Considerando que o discurso midiático é, atualmente, um dos principais promotores de sentidos para o estabelecimento de compreensões socialmente mediadas a respeito de questões do cotidiano do cidadão (Fischer, 1998), assim também o é em relação aos temas que compõem a cultura de movimento, âmbito de onde são recolhidos e tematizados os conteúdos de ensino da Educação Física. Isto aponta aos profissionais da área para a necessidade de conhecer/intervir com a linguagem da mídia referente às atividades físicas, ao lazer e ao esporte, especialmente em como, de forma até contraditória, seu discurso fragmentado e multifacetado consegue produzir significados e parâmetros de ação para a sociedade (Ferrés, 1996). Tal consideração é reforçada pela observação de Bucci (1998), para quem a área do jornalismo esportivo merece especial atenção nos estudos sobre os meios de comunicação de massa, porque é justamente nele, isto é, no campo da cobertura jornalística da competição esportiva, que se concretiza exemplarmente a função ideológica de “promotores-da-notícia” exercida pela mídia: “o tele-jornalismo promove, financia, organiza e monta os eventos que finge cobrir com objetividade”; isto faz com que “as fronteiras que separam fato e ficção desapareçam de modo bem destacado” (p.23).

<sup>1</sup> Prof. Depto. Educação Física/Centro de Desportos/UFSC; aluno de doutorado em Ciências do Esporte na FEF/Unicamp

<sup>2</sup> Prof. Tit. Depto. de Ciências do Esporte da Faculdade de Educação Física da Unicamp.

<sup>3</sup> Prof. Tit. Depto. de Bioestatística da UNESP/Botucatu (orient. cred. do Programa de Pós-Graduação da FEF/Unicamp).

Quando ligamos a televisão, vemos esporte em toda parte: nos filmes, programas de auditório e de entrevistas, seriados, novelas e desenhos animados e nas propagandas, além da vasta programação dos noticiários e eventos especificamente esportivos.

Assim, é crucial indagar: o que a televisão re-presenta como esporte? O que é “esporte” para ela? Quais as implicações disso para a Educação Física? Em trabalho recente (Betti, 1997, 1998) propusemo-nos a interpretar o discurso da televisão sobre o esporte, buscando decifrar os sentidos nele presentes, e refletir criticamente sobre suas repercussões na Educação Física enquanto uma prática educacional. Entendemos “discurso” de maneira global, constituído de fala e imagem, as quais, em suas interações e combinações, constituem uma linguagem audiovisual específica da televisão. Por “sentido” entendemos, conforme Ricoeur (1987), *a direção de pensamento aberta pelo discurso*.

A que conclusões chegamos? Em primeiro lugar, que a televisão fornece ao espectador a falsa sensação de contato perceptivo direto com a realidade, como se estivesse olhando por uma “janela de vidro” (Hesling, 1986). Na verdade, existe entre a prática “real” do esporte e o que vemos na TV, um processo de mediação que se dá segundo uma lógica de espetacularização que leva, em geral, à fragmentação e descontextualização do fenômeno esportivo. A linguagem audiovisual da televisão, apoiada sofisticados recursos técnicos permite espetacularizar quase todas as modalidades esportivas. Cabe agora falar em uma nova modalidade de consumo – *o esporte telespetáculo*, uma realidade textual relativamente autônoma, apoiada na capacidade que tem qualquer imagem de autonomizar-se com relação ao seu referente no mundo real. Outra conclusão é de que a televisão, e a mídia em geral, exerce uma função de conhecimento sobre o esporte que pode enriquecer a apreciação e interpretação do telespectador; a imagem possui uma importância cognitiva em nossos tempos.

Neste sentido, a Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar o cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas do esporte, construídas e/ou divulgadas pela mídia. Mas se a Educação Física quer aí intervir deve conhecer o meio (televisão) e sua linguagem (audiovisual), para melhor compreender o esporte telespetáculo.

## **As novas tecnologias de comunicação e a TV a cabo**

A década de 80 inaugura um novo fenômeno comunicacional, com a proliferação das chamadas “novas tecnologias de comunicação”, que compreendem a Internet, as redes eletrônicas, TV por assinatura e outras, envolvendo amplo uso dos sistemas de satélites e telefonia, terminais de computadores e computadores pessoais.

Tal fenômeno questiona a concepção clássica de “meios de comunicação de massa”. De um lado, porque a ênfase deslocar-se-ia da relação Emissor-Receptor, que se dá, nos meios de comunicação de massa, por intermédio de *mensagens* que levam em conta os códigos dos receptores, para o próprio meio e as novas possibilidades de linguagem que proporcionam as suas máquinas (Santaella, 1996). Por outro lado, a liberdade de escolha, antes associada ao poder dos emissores, ter-se-ia deslocado para o receptor, e daí falar-se em segmentação do mercado, da qual a TV por assinatura é um exemplo. Todavia, a esta suposta liberdade contrapõe-se a monopolização dos sistemas de produção das informações (Soares, 1996).

A TV por assinatura está em expansão no Brasil, e é considerado um dos mercados que mais irá crescer nos próximos anos em nosso país (Toledo, 1997). Contudo, há dois pontos importantes a considerar no contexto brasileiro: a pequena produção nacional, pois é financeiramente mais vantajoso comprar a produção dos EUA; e a concentração do mercado em apenas duas programadoras (sendo que uma delas detém 75% do mercado), às quais as operadoras devem associar-se (Jornal da Cidade, 1998).

## **O Problema e o Objetivo**

Há canais de TV por assinatura especializadas em esporte, com programação 24 horas por dia. Quais são as características desta programação? Como ela faz uso da linguagem audiovisual, da “alquimia som-palavra-imagem”, conforme a expressão de Babin & Kouloumdjian (1989)? Haveria diferenças com relação

*Questão 1.* Esporte e mídia são fenômenos hoje indissociáveis e interdependentes, constituindo-se na única forma de sobrevivência possível para o esporte.

Grupo	Concorda	Indiferente	Discorda
1 (Calouros)	7	2	10
2 (Intermediários)	3	8	5
3 (Formandos)	5	8	5

Nesta questão, foi observada diferença na categoria “indiferente” entre os grupos 1 (calouros) e 2 (intermediários), com  $G = 2,76$ ;  $P < 0,05$ .

*Questão 2.* A relação entre esporte e mídia é benéfica para a população que, por este meio, é incentivada à prática esportiva no tempo livre.

Grupo	Concorda	Indiferente	Discorda
1	11	6	2
2	8	3	5
3	4	12	2

Aqui, a diferença constatada refere-se também à categoria “indiferente” entre os grupos 2 (intermediários) e 3 (formandos), sendo  $G = 3,24$ ;  $P < 0,05$ .

*Questão 8.* Justifica-se a presença de ídolos do passado como comentaristas das emissoras de TV, pois quem teve sucesso dentro do campo tem legitimidade e maiores condições para analisar os craques atuais.

Grupo	Concorda	Indiferente	Discorda
1	12	3	4
2	7	1	8
3	1	2	15

Nesta questão, as diferenças encontradas são relativas à categoria “concorda” entre os grupos 1 e 3 ( $G = 4,68$ ;  $P < 0,05$ ) e entre os grupos 2 e 3 ( $G = 2,82$ ;  $P < 0,05$ ); também a categoria “discorda” apresenta diferença entre os grupos 1 e 3 ( $G = 4,85$ ;  $P < 0,05$ ).

*Questão 9.* Agiram certo os dirigentes da seleção brasileira ao exigir dos jogadores comportamentos éticos também fora de campo, pois isto serve como exemplo de cidadania para melhorar a sociedade.

Grupo	Concorda	Indiferente	Discorda
1	15	-	4
2	7	5	3
3	11	5	2

A análise demonstra que as diferenças aqui se referem à categoria “indiferente” tanto na comparação entre os grupos 1 e 2 ( $G = 2,74$ ;  $P < 0,05$ ) como entre os grupos 1 e 3 ( $G = 2,65$ ;  $P < 0,05$ ).

paisagens deslumbrantes servindo de pano de fundo para manobras espetaculares dos jovens atletas e, portanto, não resta muito o que dizer – apenas rápidas entrevistas com praticantes, informações sobre as últimas competições, um quizz. Mas não é só a linguagem de *videoclip* que prevalece. De repente, entre um programa e outro, a câmara acompanha um wakeboard deslizando e manobrando num liso e longo rio, com música ao fundo, durante seis, sete minutos.

Enfim, na TV a cabo, ao contrário da TV aberta, há pouco “falação”, e não é ela o fio que “costura” o discurso, mas sim a linguagem das imagens.

## Interpretação

### *Da cultura de massas à cultura das mídias*

Segundo entende Santaella (1996), o conceito de meios de comunicação de massa fica abalado pelo surgimento do que denomina “cultura das mídias”, caracterizada pela interatividade de várias mídias, pela comutação e mutabilidade. A consequência desse processo é a transformação nas formas tradicionais de produção de cultura, eruditas e populares, assim como nos processos de produção e recepção da cultura de massas, cultura esta que agora tende a tornar-se apenas mais uma entre novas outras.

Para Santaella, as mídias “inauguraram a mistura de códigos de processos sógnicos numa mesma mensagem, isto é, a simultaneidade semiótica das mensagens”(1996, p. 34). A mensagem é composta na sincronia de vários sistemas sógnicos, nas misturas do verbal e não-verbal. Embora aparentemente pobres no conteúdo (quando se leva apenas o verbal em consideração), são mensagens complexas semioticamente.

As mídias tendem a se engendrar como redes que se interligam e, nelas, cada mídia particular tem uma função específica, segundo Santaella. Por isso, cada nova mídia que surge tende a redimensionar a função das outras. Outro aspecto deste rede é a tendência à geração de mídias que são elas próprias formadas e resultantes da interação de diversas mídias. De fato, podemos observar que jornais e revistas cada vez mais utilizam a linguagem das mídias eletrônicas, como a televisão e o computador.

De acordo com Lüttich (citado por Santaella, 1996), os processos de comunicação multimídia são processos que envolvem relações complexas entre códigos semióticos, canais físicos e modos fisiológicos de percepção sensoria. Isto torna difícil caracterizar a estrutura das mensagens produzidas por diferentes sistemas de signos, de canais múltiplos e poli-sensórios, cada um guiado por suas próprias regras seletivas e combinatórias, que exigem também “a concorrência de diversos sentidos receptores para sua decodificação e fruição, o que produz efeitos psicofísicos e cognitivos também variados no receptor”(p. 45).

É importante notar que, para Santaella, esta simultaneidade e entrelaçamento de códigos não são frutos simplesmente da sua soma, mas configuram uma totalidade, que varia de mensagem para mensagem ou dentro de uma mesma mensagem. Por exemplo, pode haver uma hierarquia de códigos, como no caso de jornais impressos, em que o verbal escrito domina sobre o código imagético. Mas pode haver mídias em que esta hierarquia é móvel, dominando às vezes o código verbal oral, às vezes o imagético ou a interação equitativa do imagético e sonoro, como é o caso da TV.

Particularmente a televisão é caracterizada por Lúcia Santaella como a mídia das mídias, dona de um “caráter antropofágico (...) que absorve e devora todas as outras mídias e formas de cultura (...) impondo a elas qualidades de organização, ritmos e aparência que lhe são próprios” (p. 42). E nessa medida, “por mais que a mensagem transmitida pela TV seja banal, superficial e esquemática, sua complexidade semiótica é sempre grande” (p. 47). Nela, tudo se dá simultaneamente: som, palavras, imagens, além do ritmo dos cortes, junções, aproximações e distanciamentos. Por isso, ela relembra que não basta buscar nas mensagens apenas seus conteúdos verbais ou

Por fim, Santaella alerta que, como qualquer outra, as mensagens das mídias também se estruturam nos níveis sintático (relação entre os signos), *semântico* (relação do signo com o que ele significa) e pragmático (relação do signo com o usuário). Todavia, na medida em que nelas coexistem várias linguagens, o nível

calouros a frequência absoluta das opiniões se localiza predominantemente na categoria “discordo”, talvez decorrente de relativo idealismo dos novos acadêmicos ou talvez, não incompatíveis, da sua insatisfação com o processo de submissão do esporte a interesses econômicos representados pela mídia. De todo o modo, parece sintomático que esta possível resistência só é percebida entre os recém-ingressos.

O enfoque atribuído a segunda questão é notadamente ingênuo, pois sugere consequência contrária ao que é perseguido pela mídia ao inserir transmissões esportivas em sua grade de programação. É evidente que, sob quaisquer pontos de vista – índices de audiência, exposição às estratégias de incentivo ao consumo, venda de cotas de publicidade, etc... - não há nenhum interesse da mídia de que o telespectador abandone a mediação tecnológica pela prática esportiva, pois isto representaria fracasso do projeto de cativar/consolidar a audiência/consumidor. Pela frequência das respostas, pode-se perceber que a ingenuidade presente entre os calouros decresce à medida em que os acadêmicos adentram a estrutura curricular, embora a opinião dos formandos seja hegemonicamente concentrada na categoria “indiferente”. Parece que o avanço na estrutura do currículo implementado aqui não é suficiente para que os acadêmicos consigam discernir entre as promessas explícitas e os interesses subliminares presentes/ocultos no discurso midiático sobre esporte.

A terceira questão em que foram verificadas diferenças significativas, a de nº 8, enuncia juízo positivo de valor à presença de ex-atletas na mídia esportivas, justificada pela sua experiência anterior. A abordagem aqui definida para elaboração do enunciado foi a de supervalorizar a prática como requisito para a intervenção, em detrimento de outras possibilidades de formação profissional para a função de comentarista, o que expressa visão funcionalista e dicotômica da relação teoria e prática. Analisando-se o deslocamento da tendência das respostas, da concordância explícita dos calouros à discordância expressa de forma significativa pelos formandos, percebe-se que é possível, neste caso, estabelecer relação de aumento de criticidade das opiniões dos acadêmicos à medida em que progredem no interior do currículo vivido.

Já o enunciado da questão nº 9, que também apresenta significância nas diferenças entre os grupos quanto à categoria “indiferente”, explora visão idealista e ingênua ao atribuir caráter utilitário e moralista aos ídolos esportivos, na promoção de comportamentos socialmente desejáveis, produzidos pela identificação dos torcedores com estes. A publicização da vida privada das celebridades têm sido citada como uma das formas ideológicas através da qual a imprensa determina e reforça valores, atitudes e comportamentos para a sociedade. Haja vistos os resultados encontrados para esta questão entre os acadêmicos estudados, parece que se pode reconhecer o sucesso da mídia neste intento, pelo menos no que se refere ao campo esportivo. A opinião dos intermediários e formandos, prioritariamente de concordância com o enunciado, ainda que com algumas respostas na categoria “indiferente”, pouco difere da visão expressa pelos calouros, de concordância ainda maior. Resta o entendimento de que não há, também neste caso, mudanças significativas de opinião em decorrência da posição na estrutura do curso.

Inversamente à abordagem idealista verificada em outras questões destacadas para a análise de conteúdo, a de nº 11 – quinta a apresentar diferenças estatisticamente importantes - se pauta pelo sectarismo, que se revela igualmente ingênuo por desconsiderar os limites à implementação de seu escopo. Deixar de consumir o produto midiático (no caso, o esporte-espetáculo) por sua condição de falseamento da realidade é, sobretudo, fugir do enfrentamento ao problema por reconhecer impossibilidade de fazê-lo criticamente ou incapacidade em transformar o nível das programações. Igualmente, negar-se ao consumo dos produtos comercializados pelos patrocinadores do esporte mercadorizado significa transferir para a publicidade toda a responsabilidade pelos procedimentos da indústria da comunicação de massa, atribuindo a esta neutralidade que está longe de ser verdadeira. A observação das opiniões dos grupos considerados para o estudo evidencia que postura menos suscetível ao panfletismo das decisões arrebatadoras é verificada entre os calouros, modificando-se conforme avanço no quadro curricular, até a concordância majoritária, verificada entre os formandos. A pseudopolitização dos acadêmicos, aliada ao sentimento contestatório comum nesta faixa etária, talvez possam explicar estas opiniões sectárias.

Finalizando, a sexta questão tomada para análise por apresentar diferenças significativas entre os grupos, de número 18. Nela, retoma-se o caráter ingênuo-romântico na elaboração do enunciado, visando explorar o grau de discernimento dos acadêmicos quanto a montagem construída entre a mídia e o poder estatal. O episódio, recorde-se aqui para melhor compreensão, teve seu início no discurso do “locutor oficial”

## Virtualização e Atualização

Para Lévy (1996) o *virtual* não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade seriam apenas duas maneiras de ser diferentes. O virtual é um complexo problemático que reclama por um processo de resolução – exatamente a atualização. A semente, por exemplo, deverá “inventar” a árvore, coproduzi-la com as circunstâncias que encontrar. A atualização é a invenção de uma solução exigida por um complexo problemático, e que não estava contida previamente no enunciado. O atual – conclui Lévy – não se assemelha ao virtual, mas *responde* a ele.

A virtualização é uma dinâmica, que Lévy define como o *movimento inverso da atualização*. Se a atualização vai de um problema a uma solução, a virtualização vai de uma solução dada a um outro problema – portanto, não é desrealizante, mas sim um vetor de criação de realidade.

Pierre Lévy lembra que as técnicas e dispositivos de comunicação e telepresença virtualizaram os sentidos e os corpos, permitem quase reviver a experiência sensorial completa de outra pessoa, no “aqui e agora”, ou em outros momentos e lugares; equipamentos médicos fazem ver nosso interior orgânico, reconstruindo modelos digitais do corpo; transplantes fazem circular órgãos entre corpos humanos, mortos ou vivos, entre homens e animais; implantes e próteses confundem a fronteira entre o que é mineral e o que é vivo, como lentes de contato, dentes falsos, silicone, marca-passos, próteses acústicas etc.

Para Lévy, como que reagindo a esta virtualização dos corpos, nossa época viu desenvolver-se como nunca antes os esportes que concentram o esforço de ultrapassar limites, de conquistar novos meios, intensificar as sensações, explorar outras velocidades – exatamente os esportes radicais.

Os mais emblemáticos desses esportes extremos de devir e tensão seriam as práticas de queda (paraquedas, asa delta, body jumping etc.) e de deslizamento (esqui alpino e aquático, surfe, windsurf). Para Lévy, em certo sentido são reações à virtualização, porque intensificam ao máximo a presença física aqui e agora – são o reino da *atualização*. Mas no movimento inverso, estremecendo os limites, entre o ar e a água, entre a terra e o céu – ele explica – aquele que se lança ou desliza nunca está inteiramente presente. Abandonando o chão e seus pontos de apoios, ele, serve-se apenas de linhas de fuga, se vetoriza e desterritorializa. Tornando-se velocidade, passagem, sobrevôo, o corpo daquele que se lança ou desliza é de novo corpo virtual.

Esportes de deslizamento e de lançamento do corpo. A teorização de Lévy encontra eco na programação da TV a cabo: hóquei, esqui, *skate*, asa delta, *body jumping*, surfe.

A associação do esporte representado na TV a cabo com a *natureza* nos faz cogitar a possibilidade do mesmo fenômeno estar ocorrendo com a virtualização da natureza. Já havíamos anteriormente identificado a ligação do esportes radicais com a natureza – terra, ar e mar – no discurso televisivo (Betti, 1997, 1998). A TV a cabo vai além, buscando paralelos entre o esporte e a natureza, seja nas propagandas, seja nas exigências da maximização da espetacularização, que transforma a natureza em estúdio de TV, ou o estúdio de TV em natureza. Na competição de manobras com o caiaque, um trecho de rio, iluminado e rodeado por câmaras, parece um estúdio de TV. No movimento inverso, a competição de windsurf indoor fez criar um lago artificial, com enormes ventiladores produzindo o vento que impulsiona as velas e os atletas. Estaria aí presente a dialética virtualização/atualização da natureza, de que nos fala Pierre Lévy?

## Cultura dominante e cultura alternativa

Para Hargreaves (1982) o esporte precisa ser entendido em termos dialéticos, como um processo de recíproca interação entre grupos e classes, que é pleno de tensão, antes que um processo de determinação unilateral e imposição de um grupo ou classe sobre outro.

Donnelly (1993) e Donnelly & Young (1985) trabalham com o conceito de “subcultura”, uma unidade cultural que é parte da cultura dominante, mas também mantém e produz ideologias e formas culturais alternativas. Constituem-se em espaços onde os valores dominantes da sociedade são transmitidos, contestados e negociados. As subculturas podem abranger desde a manutenção da tradição (cultura residual) até os mais ativos espaços de inovação cultural (cultura emergente), envolvendo processos de resistência e

Tabela 1: Distribuição de frequência dos respondentes segundo grupo, sexo e faixa etária

Grupo	Sexo	Faixa Etária (anos)				Total
		1 (<21)	2 (21-25)	3 (26-30)	4 (>30)	
1 Calouros	Masc.	4	5	0	0	9
	Fem.	10	0	0	0	10
	Total	14	5	0	0	19
2 Intermediários	Masc.	1	4	1	0	6
	Fem.	6	3	0	1	10
	Total	7	7	1	1	16
3 Formandos	Masc.	1	3	4	0	8
	Fem.	2	8	0	0	10
	Total	3	11	4	0	18
Total Geral	Masc.	6	12	5	0	23
	Fem.	18	11	0	1	30
	Total	24	23	5	1	53

Giovani De Lorenzi Pires

Rua Frei Caneca, 218/104 – Bairro Agrônômica – Florianópolis – CEP 88.025-000

Telefone (048) 228.0878 – end. eletr. <giovani@cds.ufsc.br>

## TV A CABO: MAXIMIZAÇÃO DO ESPORTE TELESPETÁCULO

**Mauro Betti**

Professor Assistente Doutor

Depto. de Educação Física, Faculdade de Ciências, UNESP – Campus de Bauru

*RESUMO: Buscamos interpretar criticamente, com base na hermenêutica de Paul Ricoeur, o discurso de um canal especializado da TV a cabo sobre o esporte, e apontar possíveis repercussões para a Educação Física. Foram gravadas em videocassete 107 horas de programação. Houve predominância de matérias dedicadas aos esportes radicais, seguindo-se o futebol. As mensagens caracterizam-se pela complexidade semiótica, entrelaçando os códigos imagético, sonoro e verbal, predominando as imagens. Tal fato, por um lado, ao exigir múltiplos sentidos perceptivos, abre amplas possibilidades de interpretação ao espectador, mas por outro torna mais difícil a determinação da relação do signo (o esporte enquanto imagem televisiva) com o que ele significa (o esporte enquanto tal), distanciando mais ainda a prática "real" do esporte de sua representação na TV. O discurso da TV a cabo assume tais características pelo desejo de levar a espetacularização às últimas conseqüências, tornando o esporte consumível enquanto imagem puramente televisiva. O predomínio dos esportes radicais pode ser interpretado, conforme Lévy (1996), como uma reação à virtualização dos corpos, fenômeno da nossa época, gerando uma dinâmica de atualização em esportes que concentram o esforço de ultrapassar limites, conquistar novos meios, intensificar as sensações. Práticas corporais alternativas, e atribuição de significados e valores divergentes da cultura esportiva dominante apareceram em algumas matérias, possibilitando uma visão mais contemporânea, às vezes crítica, da cultura corporal de movimento. Por fim, indaga-se sobre a possibilidade da Educação Física fornecer instrumentos para a interpretação crítica de um discurso assim constituído.*

## Referências Bibliográficas

- BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- BEAL, B. *Disqualifying the official: an exploration of social resistance through the subculture of skateboarding*. *Sociology of Sport Journal*, v.12, p. 252-257, 1995.
- BETTI, M. A janela de vidro: esporte, televisão e educação física. Campinas, 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- \_\_\_\_\_. A janela de vidro: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papyrus, 1998.
- BRANDÃO, H. H. N. Introdução à análise do discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: educação física. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- DONNELLY, P. *Subcultures in sport; resilience and transformation*. In: INGHAN, A.G; LOY, J. W.(Ed.). Sport in social development; traditions, transitions and transformations. Champaign, Ill., Human Kinetics, 1993.
- DONNELLY, P.; YOUNG, K. *Reproduction and transformation of cultural forms in sport; a contextual analysis of rugby*. *International Review for the Sociology of Sport*, n. 20, v. 1-2, p. 19-38, 1985.
- GIRALDES, M. *Educación física e pós-modernidade*. *Stadium*, n. 45, p. 23-27, 1989.
- HARGREAVES, J. *Sport, culture and ideology*. In: HARGREAVES, J. (Ed.). Sport, culture and ideology. London: Routledge & Kegan Paul, 1982.
- HESLING, W. *The pictorial representation of sports*. *International Review for the Sociology of Sport*, v.21, n.2, p.173-193, 1986.
- JORNAL DA CIDADE. *Novas concessões de televisão paga já estão pulverizadas*. *Jornal da Cidade, Bauru*, 16 nov. 1998, p. 23.
- LÉVY, P. O que é o virtual? São Paulo: Editora 34, 1996.
- RICOEUR, P. Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 1987.
- \_\_\_\_\_. Interpretação e ideologias. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- SANTAELLA, L. Cultura das mídias. São Paulo: Experimento, 1996.
- SOARES, I. O. Sociedade da informação ou da comunicação? São Paulo: Cidade Nova, 1996.
- TOLEDO, P. *Setor de TV por assinatura deve investir US\$ 45 bilhões até 2001*. *Jornal da Cidade, Bauru*, 21 dez 1997, Economia, p.2.
- ENDEREÇO: UNESP, Depto de Educação Física, C.P. 473, Bauru-SP CEP: 17033-360  
e-mail: mbetti@bauru.unesp.br

## ESTUDO DESCRITIVO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS MENSAGENS TELEVISIVAS E O DISCURSO DE PRATICANTES - O PAPEL DAS MEDIAÇÕES

**Sílvia Cristina Franco Amaral**

Mestre em Ciências do Movimento Humano e doutoranda em Estudos do Lazer.  
Doutoranda na FEF – UNICAMP e professora assistente 2 da ESEF/UFRGS

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



à TV aberta? Se, conforme Santaella (1996), as novas mídias enfatizam o meio, antes que o conteúdo da mensagem, seria correto esperar que a TV por assinatura maximize a produção do esporte telespetáculo, distanciando, mais ainda que na TV aberta, a prática “real” do esporte da sua imagem televisiva? Se considerarmos as nove direções do discurso da televisão sobre o esporte que já identificamos - a falação, cotidiano, ao vivo, nostalgia, adrenalina!, esporte global, anúncio publicitário, veja de novo, espetacular! - quais destas seriam privilegiadas no discurso da TV a cabo? Que novas implicações poderia aí haver para a Educação Física, entendida esta em sentido amplo, como prática educacional?

Assim, o objetivo deste estudo é o de interpretar criticamente o discurso da programação de canais especializados em esporte na televisão a cabo, e apontar possíveis repercussões para a Educação Física.

### Metodologia

O trabalho de *interpretação* fez-se com base na hermenêutica proposta pelo filósofo Paul Ricoeur, que demonstrou como ações e instituições culturais compartilham das características do discurso escrito e, portanto, podem ser interpretadas como se interpreta um texto (Ricoeur, 1987, 1988). As possibilidades e os fundamentos da interpretação do discurso televisivo pela metodologia hermenêutica já foram demonstradas em Betti (1997).

Basicamente, entendemos *discurso* como o *efeito de sentido construído no processo de interlocução, onde alguém fala a alguém, de algum lugar, sobre algo no mundo* (Ricoeur, 1987, 1988; Brandão, 1991) e a interpretação hermenêutica como uma dialética entre a compreensão e a explicação, na qual compreender um discurso é seguir o seu movimento do sentido para a referência, daquilo que ele diz para aquilo de que fala. Sobre que fala a TV a cabo, afinal de contas? Finalmente, a fase da apropriação ou reflexão crítica: quando nos apropriamos do sentido de um texto, apropriamo-nos de uma proposição de mundo, projetamo-nos em novas maneiras de olhar o mundo, e, portanto, novas maneiras de visualizar o esporte e a Educação Física. Enfim, parafraseando Ricoeur (1987): qual a direção de pensamento que se abre à Educação Física a partir da interpretação do discurso da TV a cabo sobre o esporte?

Mediante gravação em videocassete foi examinada a programação da “SPORTV”, canal da TV a cabo especializado em esporte entre os dias 24 agosto a 2 de setembro de 1998, buscando abarcar toda a grade semanal no horário das 10:00 às 23:00 horas. Foram gravadas 107 horas.

## Resultados: Para Além do Conteúdo

Quantitativamente, houve predominância de programas dedicados aos “esportes radicais” (20,1%), aos quais se podem somar ainda os que tratam de automobilismo/motociclismo (5,1%). Seguiram-se as transmissões de partidas de futebol (18,2%), às quais se somam também os noticiários sobre futebol (5,1%). Em terceiro lugar situa-se a transmissão de partidas de tênis (13,1). As propagandas, de produtos e da própria programação do canal, totalizaram 15% das horas examinadas.

A propaganda da própria programação resume bem o conteúdo; “PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS ESPORTIVOS DO BRASIL E DO MUNDO” [noticiário]; “LANCES DA RODADA” [futebol]; “LOUCURA SEM LIMITE” [esportes radicais]; “FAIXA RADICAL – CAMPEONATOS DE SURF E ESPORTES DE AÇÃO, RESULTADOS DAS COMPETIÇÕES, CONDIÇÕES DO TEMPO PARA SURFAR” [surf e outros esportes radicais]; “GIRO COMPLETO PELO ESPORTE: TODOS OS ÂNGULOS DAS MODALIDADES ESPORTIVAS” [matérias e notícias sobre várias modalidades]; “VOLEI: PARA VOCÊ SACAR TODAS AS JOGADAS” [volibol]; “INFORMAÇÕES DE BANDEJA SOBRE A TEMPORADA NACIONAL E DA NBA [basquetebol]”; “BOM HUMOR, GRANDES PERSONALIDADES” [programas de entrevistas]

Não bastasse predominar os programas dedicados aos esportes radicais ou esporte de ação, também o restante da programação é rica em linguagem de *videoclip*, câmara “nervosa”, recursos de computação gráfica e efeitos especiais em geral, e valorização do fundo musical.

Um típico programa dedicado aos esportes radicais promete “DUAS HORAS DE AÇÃO SEM LIMITE”, “MUITA LOUCURA”, “AVENTURA”, “COSTUMES E MANIAS DA TRIBOS. As imagens, invariavelmente associadas à música (em geral, *rock*), são mais importantes que as palavras, e se sucedem rapidamente: são belas, de coloridos e

Este um estudo descritivo, onde a análise dos construtos envolvidos se dá em diferentes níveis e adota como população as pessoas que praticam atividade física em academias, parques e clubes da cidade de Porto Alegre. Como amostra foram selecionados 30 pessoas sendo 10 de cada espaço de prática de atividades físicas.

Através dos dados apresentados foi possível caracterizar os grupos que compõe a amostra do estudo, onde se pode notar uma diferença maior de estilos de vida entre as pessoas que freqüentam a academia e clubes das pessoas que freqüentam o parque.

O grupo do parque se caracteriza por uma idade média de 23,6 anos, desvio padrão de 8,42 por um grau de escolaridade mais baixo que os outros grupos, ficando entre 1º grau incompleto e 2º grau. Deslocam-se habitualmente de ônibus, a pé e de carro. São mais usuais como atividade de lazer em casa: assistir a filmes em vídeo e/ou ouvir música, ver tv e conversar com amigos, sendo assim bastante variada suas opções e fora de casa freqüentar locais públicos como parque/praças e shoppings é sua opção de maior ocorrência. Exercem variadas profissões em locais distintos de trabalho. Nas atividades domésticas é o grupo que mais se dedica. As atividades físicas habituais que mais praticam são o ciclismo e voleibol, possuindo uma periodicidade variada destas práticas semanalmente, além do parque buscam outros locais para a realização de suas práticas. Evidenciando o uso maior da televisão, é o grupo que apresenta maior número de opção ao assistir a programas televisivos, sendo os mais preferidos os programas ligados ao esporte: Globo Esporte, Esporte Amador e Esporte Espetacular. Todos manifestaram realizarem leituras de revistas e/ou de jornais.

O grupo da academia caracteriza-se por uma idade média de 24,1 e desvio padrão de 3,66 por uma escolaridade entre 2º e 3º graus, deslocam-se habitualmente de carro e de ônibus, são trabalhadores de empresas privadas e públicas, profissionais liberais, empresários possivelmente possuem um padrão sócio-econômico diferente das pessoas que freqüentam parque, isto fica evidenciado pelas opções de lazer e pelo envolvimento com atividades domésticas, também pela disposição em pagar um local a fim de realizar atividade física. A opção de lazer deste grupo que mais se destacou foi ouvir música ou ver filmes quando estão em casa e opções diversificadas quando saem de casa com este objetivo. Possuem um baixo envolvimento com atividades domésticas. Musculação é atividade física habitual que mais se evidenciou nas opções demonstradas, tendo como local para prática mais procurado a academia e uma periodicidade concentrada entre três vezes por semana e todos os dias. Apesar de não ter ficado muito evidente o uso da televisão como lazer, manifestaram assistir habitualmente um número expressivo de programas de televisão, entre os quais os mais escolhidos foram o Jornal Nacional e filmes, entretanto, também é expressivo a opção que fazem de assistir programas esportivos. Todos manifestaram realizarem leituras de revistas e/ou jornais.

No clube as características do grupo diferenciam-se do parque, mas assemelham-se a academia. Uma diferença significativa que possuem em relação aos outros grupos é o fato de serem todos atletas e estudantes, e a idade média do grupo ser de 17,3 e desvio padrão 4, freqüentando um meio social considerado de padrão alto para a cidade de Porto Alegre. Habitualmente costumam-se deslocar de carro e de ônibus, dedicam-se pouco à atividades domésticas e tem como atividade de lazer preferidas em casa assistir televisão e quando saem de casa assistem jogos esportivos, vão a festas, vão a parques, praças e shoppings, como atividades mais evidenciadas nas respostas. Como atividade física habitual evidenciou-se ser a ginástica, com uma periodicidade de prática diária, isto por que trata-se de pessoas que são atletas, mesmo assim não deixam de buscar outro tipo de atividade física. Como local para realizarem suas práticas freqüentam o clube e não buscam muito outra opção. Quanto as escolhas de programas televisivos preferem os programas ligados ao esporte ficando entre os mais escolhidos o Esporte Amador e Esporte Espetacular. Todos os entrevistados responderam realizarem leituras de revistas e/ou jornais habitualmente.

Os grupos apresentam diferentes estilos de vida mais evidenciados pelos graus de escolaridade, nas profissões que exercem, nos locais que trabalham, nas atividades de lazer e doméstica que exercem. Também quanto a faixa etária os grupos são diferentes, no parque há uma diversificação de idades maior que na academia e no clube demonstrada pelo desvio padrão.

É possível inferir destes dados que o grupo do parque possui um nível sócio-econômico mais baixo que o grupo da academia e do clube.

sintático não se reduz à relação de signo a signo de um mesmo código, mas de sistemas de signos diversos em interações sempre mutáveis e de difícil sistematização. Conseqüentemente, a descrição do nível semântico é também mais difícil, já que as relações de significados envolvem redes complexamente tecidas, que afetam uma série de canais receptores ao mesmo tempo, tornando também mais intrincado o nível pragmático, de vez que os efeitos cognitivos são mais difíceis de serem aferidos ou julgados quando vários canais perceptivos estão envolvidos.

Como estas reflexões podem nos auxiliar na interpretação do discurso da TV a cabo sobre o esporte? No nosso entendimento, mais que na TV aberta (que ainda privilegia o verbal) as mensagens caracterizam-se por ser intersemióticas, entrelaçando os códigos imagético, sonoro e verbal (escrito e oral) de um modo ora equitativo, ora fazendo predominar as imagens. Como nos ensina Santaella, este fato abre um amplo leque de possibilidades de combinações entre signos de sistemas diversos. Por exemplo, as freqüentes seqüências de cenas esportivas que se sucedem rapidamente em linguagem de *videoclip*, seja em propagandas ou nos próprios programas, casam-se perfeitamente com um rock ou música clássica como fundo musical. E se neste nível sintático as relações de signo a signo também tornam-se mais complexas, então, por coerência teórica, também no nível semântico a relação do signo (a representação do esporte enquanto imagem televisiva) com o que ele significa (o esporte enquanto tal) torna-se mais difícil de ser determinada, possivelmente então distanciando mais ainda a prática “real” do esporte de sua representação na TV a cabo. Por outro lado, é preciso lembrar que, por exigirem múltiplos sentidos perceptivos, as mensagens intersemióticas abrem amplas possibilidades de interpretação ao receptor.

Mas por que no discurso dos canais especializados em esporte da TV a cabo predominam mensagens com tais características? É pelo desejo de levar a espetacularização às últimas conseqüências, tornando o esporte consumível enquanto imagem puramente televisiva.

Como emblema desta espetacularização maximizada do esporte, a propaganda do próprio canal faz suceder, em velocidade estonteante, 210 cenas de atletas em situações esportivas em 58 segundos (3,6 imagens/segundo), tendo como fundo sonoro a apoteose de uma música clássica, acompanhada por coral.

Ora, não é coincidência que a “marca registrada” da TV a cabo, os esportes radicais ou de ação, não se prestam, em geral, à espetacularização nas transmissões ao vivo. Uma competição de surfe, por exemplo, seria extremamente longa e aborrecida para o telespectador: a espera pelas melhores ondas, os insucessos nas manobras etc. Por isso, assim como em outros esportes radicais, as coberturas dos eventos são editadas posteriormente, segundo um mesmo padrão: seleção das cenas mais espetaculares, a narração da “história” do evento, entrevistas com os atletas, etc. Porém, diferenciando-se da TV aberta, as matérias são mais longas, com abundante uso de imagens e música. Por estes motivos, as equipes de produção e filmagem são tão importantes quanto os atletas radicais. A matéria sobre o campeonato mundial do surfe enaltece o fato de que uma equipe brasileira foi escolhida para fazer a *filmagem* do circuito mundial.

Por outro lado, a TV a cabo busca públicos específicos, ao transmitir partidas de tênis ao vivo, com duração de até duas horas e meia, assim como modalidades menos populares, como futebol feminino e basquetebol, ou *videotapes* de eventos de hipismo, iatismo e patinação artística. Já um programa de entrevistas parece querer dirigir-se a um público de maior nível educacional. Desfila crônicas poéticas, entrevista como médicos e administradores esportivos, sobre assuntos pouco usuais na TV aberta, como doping e economia no esporte, que exigem códigos culturais específicos para serem entendidos.

A TV a cabo parece mesmo possibilitar a segmentação do mercado e maiores opções de escolha ao espectador. Contudo, é preciso ponderar que, no caso brasileiro, a segmentação pode estar-se dando em função de camadas sociais. Pela grande desigualdade socioeconômica que impera em nosso país, as novas tecnologias de comunicação parecem ser privilégios das camadas média e alta. Como afirma Santaella (1996), porque se organizam em redes, o surgimento de uma nova mídia tende a redimensionar a função das outras. Com o crescimento da TV a cabo no Brasil nas camadas média e alta, não é possível imaginar que a TV aberta estaria enfatizando seu direcionamento para as camadas socioeconômicas mais baixas?

O cotidiano então é o lugar privilegiado para abordar estas mediações, a partir dele é possível entender a complexidade do real em que o sujeito está imerso.

Para Barbero para analisar as mensagens televisivas é preciso pensar em três lugares de mediação que são: a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural.

Quanto a cotidianidade ele explica como sendo o local onde as mensagens televisivas podem assumir conotações deste cotidiano. Por sua vez a televisão assume em suas mensagens uma proximidade reproduzindo personagens identificados a esta cotidianidade.

A temporalidade é explicada pela forma como a programação é disposta, os programas ou gêneros seguem a lógica da repetição e fragmentação.

O autor coloca a televisão como assunto da cultura onde as diferenças culturais que a atravessam e precisam ser analisados.

Orozco indica várias mediações, duas delas centradas no indivíduo que são:

- a cognoscitiva – que diz respeito a fatores que inferem na percepção, assimilação e apropriação de conhecimentos. Trata de aspectos ligados a abstração.
- estrutural – são os elementos identitários: sexo, escolaridade, que influem na sua forma de pensar.

Além destas, que dizem respeito ao receptor existem outras mediações:

- situacional – que atua no momento da recepção demonstra a forma e o sentido do ato de recepção ( o cenário).
- Institucional – perceber as outras instituições da qual o receptor pertence como escola, bairro, partido, etc. Pertencer a várias instituições resulta em um referencial múltiplo e interrelacionado.
- Referência – diz respeito a identidade do grupo a que os sujeitos estão inseridos: cultural, geográfica, etc.

Existem também as comunidades de apropriação, que são os diferentes âmbitos de significação através dos quais transita uma mensagem dentro de uma mesma audiência até que ganhe uma interpretação final.

Por fim há a mediação cultural , onde as outras mediações se localizam, onde o consumo se efetiva e onde o sentido é produzido.

Algumas conclusões foram alcançadas com este estudo, mas que na verdade demarcam o início de discussões, de possíveis desdobramentos e inferências que vierem a partir daqui.

As razões que levam a este pensamento são muitas, entre as quais a crença de que uma investigação é momento gerador de outras hipóteses para outra busca de evidência empírica, que vá em direção a construção de um referencial teórico e alternativas a serem viabilizadas de forma prática.

Mas a maior razão em concluir é por este ser um objeto dinâmico, que mantém uma relação dialética com o meio sócio-econômico e cultural atual, que apresenta-se móvel e fragmentado neste final de século e milênio. Soma-se a isto as crises de pensamento, que geram dúvidas, inseguranças no pesquisador que é jogado entre paradigmas, modelos, teorias. Assim hoje tudo está sendo repensado, reavaliado, refeito, contextualizado, e é aí que encontra-se este estudo.

Foi possível neste estudo inferir que:

Estilos de vida diferenciados colocam os grupos e membros de um mesmo grupo com diferentes mediações que dão margem a apropriações e reapropriações diferenciadas das mensagens televisivas.

Não foi possível comprovar de forma definitiva a influência/relação direta da televisão na apropriação das mensagens, embora os dados levem a crer que esta possui um papel relevante e enaltecido pela acessibilidade. No entanto, existem outras instituições sociais como a escola, partido político, etc que se constituem em espaços de mediação.

O trabalho apresentou alguns limites. São eles, o número de pessoas da amostra, a não diferenciação de gênero entre os entrevistados, a impossibilidade , devido ao tempo disponível, de estar presente no momento da recepção ( estudo que poderia ser caracterizado como etnográfico ou observação participante).

transformação. Donnelly enfoca também as mudanças “contraculturais”, associadas com os movimentos sociais das décadas de 60 e 70, que incluem o *fitness*, o movimento ecológico, “novos” jogos (como o frisbee e jogos cooperativos), artes marciais como o aikidô e exercícios meditativos como a ioga e o tai-chi. Esta riqueza da produção cultural confirma, para ele, que a hegemonia nunca é facilmente conquistada.

Apesar das críticas, Donnelly considera que o movimento do *fitness* (que inclui a aeróbica e musculação) tem sido capaz de envolver um grande número de pessoas antes excluídas de oportunidades de prática corporal, e criou diversas alternativas não-competitivas. O movimento ecológico levou a um significativo incremento na participação em esportes e atividades ao ar livre: o esporte “esverdeou”. Tal fenômeno pode representar uma insatisfação com a excessiva tecnologização e urbanização. Embora algumas atividades tenham sido parcialmente incorporadas pela cultura esportiva dominante (por exemplo, o esqui), constituem ainda uma alternativa ao esporte dominante, por causa de suas diferenças em forma e significado. Já Beal (1995), estudando skatistas amadores nos EUA, concluiu que a subcultura do skate apresenta-se como uma forma de cultura popular que resiste às relações sociais capitalistas, opõe-se às competições formais e apresenta comportamentos cotidianos e velados de resistência.

Práticas alternativas, e atribuição de significados divergentes aos da cultura esportiva dominante apareceram em algumas matérias da TV a cabo. Na matéria sobre hóquei, por exemplo, a dimensão da “competição” põe-se ao lado da “curtição”, com declarou um praticante: “É UMA DIVERSÃO, É UMA TERAPIA ENTRE AMIGOS, COMO FORMA DE ALIVIAR O STRESS”. Numa rara matéria sobre ginástica alternativa, apresenta-se um “NOVO RUMO” nesta área, uma “GINÁSTICA DE QUALIDADE: o *iso stretch*, da “MESMA ESCOLA DA RPG E ANTI-GINÁSTICA”, baseada em poucas repetições dos movimentos, em que “ABDOMINAIS E FLEXÕES TOMAM NOVAS FORMAS”.

### Conclusão

A apropriação dos sentidos ou reflexão crítica, a última etapa da interpretação hermenêutica, dirige-nos agora mais para indagações que para respostas. A TV a cabo privilegia, dentre as direções do discurso televisivo que arrolamos em Betti (1997), as categorias “Adrenalina” e “Espetacular”, tanto porque são sua “marca registrada”, como pelo número de horas dedicada aos esportes radicais, só inferior à soma da programação dedicada ao futebol.

Identificamos na programação esportiva da TV a cabo a tendência apontada por Santaella (1996): a ênfase no próprio meio e nas suas possibilidades de linguagem, engendrando mensagens intersemióticas complexas, mas que privilegiam o imagético. Por outro lado, a interpretação destas mensagens, por parte do telespectador, é também mais complexa, por exigir simultaneamente diversos sentidos perceptivos. Seria possível à Educação Física, e à escola, de modo geral, fornecer instrumentos para a interpretação crítica de um discurso assim constituído?

O privilégio aos esportes radicais e a maximização da espetacularização presentes no discurso da TV a cabo fazem jus ao fenômeno da virtualização dos corpos apontado por Lévy (1996). E se a virtualização exige um processo de resolução – a atualização – como poderá a Educação Física “solucionar o problema”, quer dizer, *atualizar-se*? A reação à virtualização dos corpos exige os esportes que ultrapassam limites e intensificam sensações – exatamente o surfe, o alpinismo, o skate, a asa delta... Como incluir estas modalidades nos programas de Educação Física Escolar? Seria suficiente falar sobre elas e conhecê-las por intermédio das produções da mídia como indicam os PCNs- Educação Física (Brasil, 1998). Ou ainda pedir aos alunos que tragam à escola seus patins, skates e bicicletas para com eles realizar exercícios de equilíbrio e coordenação, como propõe Giraldes (1989)?

Por outro lado, a maior amplitude de modalidades coberta pela TV a cabo e algumas matérias de caráter investigativo possibilitam uma visão mais contemporânea, e por vezes crítica, da cultura esportiva. Também as matérias que apresentam práticas alternativas e não competitivas, e atribuição de significados e valores que se opõem ao discurso hegemônico sobre o esporte (vitória, esforço máximo, dinheiro etc) parecem ser mais frequentes na TV a cabo que na TV aberta. Poderão elas alimentar uma metodologia que permita incorporar ao ensino da Educação Física a interpretação crítica do discurso da mídia sobre o esporte? Como resolver, em tal metodologia, o problema da complexidade semiótica das mensagens, que provocam também efeitos complexos e diversificadas no receptor?

Estas são as questões que doravante passam a dirigir nosso pensamento e ação.

O movimento olímpico se estabeleceu no cenário esportivo, em virtude dos aspectos religiosos, que permeavam o evento. As primeiras competições eram sempre antecedidas por manifestações religiosas para agradecer e pedir proteção aos deuses nas competições. Para enaltecer e perpetuar esse momento, os rituais entraram em cena. A ritualização é um movimento circular que procura sempre atualizar periodicamente o fato acontecido no passado. É o ritual que faz a ligação com os aspectos místicos e o atualiza. Moragas Spà (1992) aponta também outros fatores que fazem essa passagem das cerimônias, com os rituais olímpicos, verificamos que as competições esportivas são celebrações que apresentam rituais. Estão presentes através dos hinos, desfiles, bandeiras hasteadas, assim como a cerimônia de premiação, nos eventos esportivos. Durantez (1991), aponta também os rituais nos Jogos Olímpicos, : o emblema, a bandeira, os arcos e a tocha olímpica. Desse modo podemos concluir que, o mito tem um tempo cíclico, ele não se efetua em um tempo linear racional e cronometrado, precisa da ritualização para se efetivar. O mito do eterno retorno enfatizado por Eliade (1991) caracteriza-se como um movimento cíclico que sempre retorna às origens. Tem a necessidade do retorno, para que haja a identificação com o mito de origem, e dar-lhe a sustentação. Podemos inferir que esse mecanismo traz o suporte para compreendermos a necessidade de rituais, e esses existem e muito no esporte, criando até os mitos esportivos.

O mito é um elemento fundador e possuidor de uma “aura” que o qualifica e o distingue do cidadão comum. Moraes (1988), aponta as virtudes morais, físicas e até esportivas que remetem a atos desbravadores, desse “exemplo” de desportista. Desse modo, o vitorioso de uma disputa esportiva, é sempre visto como um modelo, ou então, aquele que desempenhou a função, mesmo não conseguindo a vitória, poderá tornar-se um mito, se possuir as características para o cargo. A construção da imagem do atleta, perpassam pelos interesses das classes dominantes, a mídia e os patrocinadores, que alteram os horários dos jogos, mudam calendários, enfim manipulam o evento atendendo aos seus interesses mercadológicos ou políticos.

O mito pode ser considerado como um elo de comunicação simbólica, pois utiliza-se de ícones, veicula valores e proporciona sedução. Encontramos em Moragas Spà (1992) ingredientes para entender esse processo. Somos seduzidos pelas qualidades físicas ou morais de um personagem, e o idolatramos pelas suas atitudes e conquistas. O esporte é o cenário mais propício para esta passagem ritualística do mito. As idolatrias e sedução sempre estiveram presentes no imaginário do público, e foram se alterando nas diferentes décadas. Tivemos os ídolos do cinema, nos anos cinquenta. Nas décadas seguintes encontramos os ídolos do rock and roll, atores de televisão e os esportistas. Neste final de século, o esportista representa bem a nossa sociedade capitalista, pois está sempre em busca de bater recordes e competindo quer consigo ou com outros, sempre em busca da superação.

### **O esporte e sua interface com os meios de comunicação de massa:**

A televisão é o instrumento da Indústria Cultural de maior importância em nosso século. Através da veiculação de suas imagens, produz e reproduz comportamentos, criando modismos. Associado a este mecanismo, o fenômeno esportivo também age como um elemento formador de opinião, costumes e valores.

A mídia contribui para a construção do mito, apresenta ao público os momentos e imagens que denotem sua bravura, coragem, espírito de luta ou então a vontade de vencer. São ingredientes necessários que compõe o imaginário do torcedor, que o estimula a torcer pelo seu ídolo. Temos a apontar também, a participação dos patrocinadores e dirigentes dos clubes esportivos, que apresentam o jogador como um objeto, uma marca que poderá ser consumida. A publicidade, a compra e venda de atletas e a comercialização dos produtos ligados ao esporte são apenas alguns itens que geram lucros, podemos apontar também a contribuição dos meios de comunicação de massa.

Verifica-se que a mercantilização esportiva não ocorre somente com o ídolo, mas também com a imprensa. Os meios de comunicação de massa precisam vender seu produto, atrair consumidores, os receptores da mensagem esportiva (leitores, ouvintes e telespectadores) que sempre estará em busca de alguma informação e desta forma, o veículo de comunicação venderá mais os seus produtos, terá audiência e estando em evidência proporciona dividendo ao proprietário do veículo.

*estas manifestações, foi feita durante um dia de programação em três diferentes emissoras, em programas que versavam sobre a temática e tinham audiência entre a amostra pesquisada. Conclui-se que os três grupos analisados apresentam estilos de vida e discursos diferenciados sobre corpo e atividade física, existindo alguns pontos de aproximação. Ao comparar o discurso dos praticantes com as mensagens televisivas apresentam-se algumas semelhanças, mas também diferentes interpretações, sendo assim possível inferir que no processo de apropriação destas mensagens existem mediações que permitem reapropriações diferenciadas. Os dados levam a crer que a televisão é uma instituição social com papel relevante, enaltecido por características próprias como o alcance que têm na sociedade, os aspectos econômicos e culturais envolvidos na produção de programas, mas que como tal permite espaços para apropriações diferenciadas de suas mensagens. É fundamental então uma ação educativa dos profissionais que atuam com tais comunidades em informarem e conduzirem um processo de apropriação e crítica das mensagens televisivas, enaltecendo e criando espaços competentes de valorização da cultura corporal diversificada.*

A temática que trata este estudo surgiu da curiosidade despertada tanto nas observações realizadas no dia-a-dia das pessoas que buscam fazer alguma atividade física nos mais variados locais e de diferentes níveis culturais, como na realidade que cerca a prática da docência em qualquer nível de ensino, também pela crescente ênfase que os meios de comunicação social, em particular a televisão, vem dispensando às temáticas de corpo e atividade física.

Num primeiro momento esta preocupação permitiu inferências de cunho especulativo acerca do assunto, posteriormente estas inferências tornaram-se hipóteses cuja necessidade de tratar empiricamente consolidou o presente trabalho.

O estudo teve como objetivo verificar as semelhanças existentes entre as imagens veiculadas pela televisão sobre corpo e atividade física e o discurso das pessoas que realizam atividade física<sup>1</sup> em academias, parques e clubes da cidade de Porto Alegre. Isto poderá permitir levantar alguns indicadores que auxiliem no cotidiano destes profissionais e que lhes possibilite a formulação ou reformulação de propostas metodológicas inseridas num contexto educacional coerente com as necessidades sociais emergentes do País.

A relevância evidencia-se na falta de dados empiricamente demonstrados que subsidiem uma discussão acerca do tema aqui proposto. Algumas práticas corporais são levadas à cabo muitas vezes sem o devido acompanhamento de um profissional competente, comprometendo desta forma a imagem de bons profissionais e muitas vezes inserindo linguagens equivocadas ao referencial teórico e técnico desta profissão.

Deste modo esta investigação pretendeu verificar qual a hipótese seria mais plausível na discussão da repercussão das mensagens televisivas:

- o receptor se apropria da mensagem de forma direta, ou seja, a mensagem é produzida e já apropriada pelo receptor, sem sofrer mediações, ou
- acontecem diferentes mediações neste processo de apropriação que permitem aos receptores fazerem reapropriações diferenciadas das mensagens.

A investigação foi demarca por dois momentos distintos entre si, onde as partes apresentam identidade própria mas que na integração ao todo compõe a identidade global do trabalho. O primeiro momento, foi dividido em duas partes, onde primeiro foi realizada uma caracterização sócio-cultural da população tratando dos hábitos e estilos de vida, delineado a partir de uma adaptação para este estudo do Inventário Estilo de vida (EVIA-PRODESP-Gaya, 1994)<sup>2</sup>. A segunda parte trata do discurso sobre corpo e atividade física que as pessoas que realizam esta prática em parques, academias e clubes tem, através de uma entrevista semi-estruturada. O segundo momento trata das mensagens que a televisão sugere sobre o assunto, a partir de uma análise quantitativa e qualitativa de gravações de alguns programas e tendo como referência um dia de programação em três canais de televisão (SBT, Globo e Bandeirantes).

A partir desses procedimentos, a investigação alcançou ou permitiu uma integração de conhecimentos cujos objetivos convergem para a identificação e análise das relações que existem entre o discurso da televisão sobre corpo, e atividade física e o discurso das pessoas que buscam a prática de atividades físicas em academias, parques e clubes, e as inferências disto no cotidiano da cultura e da prática do profissional de educação física.

<sup>1</sup> Atividade física neste estudo será entendida como atividades definidas pela cultura humana a fim de exercitarem as pessoas como: esporte, ginástica, dança, lutas, musculação, esportes de lazer.

<sup>2</sup> GAYA, A.C.A. *PRODESP. Projeto Desporto*. Porto Alegre: Lapex - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.

Verificamos que os meios de comunicação de massa tanto podem destacar os ídolos por seus feitos positivos, ou também com um olhar negativo através do seu comportamento. Exemplos dessas catarses foram verificados na trajetória esportiva do jogador, Garrincha no passado, e mais recentemente com Afonsinho e Edmundo. (Castro, 1995) e (Florenzano, 1998).

Concluindo queremos apontar que os meios de comunicação de massa estão cada vez mais presente no esporte, assim como o patrocinador. Tornando-o espetáculo que será ingerido pelo público e dessa forma mais especificamente o movimento olímpico também contribui, porque cria o show para que o mito do esporte, possa ressurgir a cada quatro anos e trazem a paz e a harmonia para a civilização, mesmo que, junto a todo esse discurso, venha acompanhado de manipulações e ideologias políticas e mercadológicas. É necessário um olhar mais crítico nessas relações.

## Referências Bibliográficas

- CAMARGO, V.R.T. Nadadores brasileiros: Campeões ou ídolos esquecidos? *Campinas, SP: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 1995. 143 p.* (Mestrado em Educação).
- CASTRO, R. Estrela Solitária: um brasileiro chamado Garrincha. *São Paulo, Companhia das Letras, 1995.*
- DURANTEZ, C. L'olimpisme i els seus jocs: Olimpíada 776 a C- Barcelona 1992. *Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1992.*
- ELIADE, M. Mito e realidade. *São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.*
- FLORENZANO, J.P. Afonsinho & Edmundo: a rebeldia no futebol brasileiro. *São Paulo: Musa Editora, 1998.*
- MORAGAS SPÀ, M. Los juegos de la comunicación: las múltiples dimensiones Comunicativas de los Juegos Olímpicos. *Espanha: FUNDESCO, 1992.*
- MORAGAS SPÀ, M. Cultura, símbols i jocs olímpics: La mediació de la comunicació.. *Espanha: Generalitat de Catalunya, 1992.*
- MORAIS, R. (org) As razões do mito. *Campinas: Papirus, 1988.*
- SANTOS, Z & GORSKI, D. A construção da imagem do atleta nos jornais Impressos. *Projeto Experimental, Curso de Comunicação Social: Piracicaba Unimep, 1996.*
- SCHER, A. La patria desportista: cien años de política y deporte. *Argentina: Editorial Planeta, 1996.*

---

## PRÁTICAS CORPORAIS E MÍDIA: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA

**Eduardo Ribeiro Dantas** – Bolsista IC/CNPq/Balcão – UFRN  
**Katia Brandão Cavalcanti** - DEF/UFRN

---

**RESUMO:** Este estudo teve como objetivo analisar as idéias que se relacionam às práticas corporais junto à natureza, difundidas através da revista *Boa Forma* durante os últimos quatro anos (1995 a 1998). Para nortear o desenvolvimento da pesquisa foram estabelecidas as seguintes questões de estudo: (1) Quais as concepções de corpo e de corporeidade que são difundidas pela revista *Boa Forma*? (2) Como as idéias sobre o meio ambiente são veiculadas pela revista *Boa Forma*? (3) Como as idéias sobre práticas corporais junto à natureza são veiculadas pela revista *Boa Forma*? Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, do tipo análise de documentos, utilizando a técnica de análise de conteúdo. Foram selecionados 48 exemplares da revista *Boa Forma*, publicados durante o período de 1995 a 1998.

---

### 1. Introdução

Na década de 80, surge no Brasil um movimento chamado "geração saúde": são pessoas adeptas ao naturalismo, que defendem a natureza e se posicionam contra o tabagismo e o álcool. As atenções para o corpo através de atividades físicas, passam a ser algo mais constante na vida das pessoas, deixando de ser uma



Mas quando refere-se ao uso da televisão acontece uma grande semelhança nas escolhas dos programas assistidos habitualmente, o que levou a escolha dos programas a serem analisados. Também é possível inferir que as pessoas que fazem atividade física buscam assistir mais a programas ligados a este assunto. CANCLINI<sup>3</sup> (1982) escreve que “um capital cultural é transmitido por meio de aparelhos e se internaliza nos indivíduos gerando hábitos e práticas, ou seja, gerando a estrutura de nossa vida cotidiana.”

O discurso dos praticantes foi caracterizado pela maior incidência presente nas respostas oportunizando sobre as possíveis ligações com os estilos de vida e posteriormente permitiu pensar sobre as possíveis semelhanças e/ou diferenças existentes com as mensagens televisivas.

As características do discurso no grupo do parque são:

- a categoria de atividade física significa manter o corpo em forma, esporte e cuidar da saúde.
- corpo apresenta como subcategorias mais relevantes resultado de atividade física, esporte, alimentação e saúde, estrutura que serve para ser usada nas atividades cotidianas.

Na academia a ocorrência mais significativa na categoria de atividade física foi a subcategoria cuidar da saúde e atividade que faz a pessoa sentir-se bem, quando falavam de corpo referiam-se a aparência externa/estereótipo externo e objeto.

No clube as subcategorias que tiveram maior ocorrência nas categorias principais foram:

- esporte-treinamento e realizar alguma coisa na categoria de atividade física;
- aparência externa/estereótipo externo e resultados de cuidados com corpo, alimentação e atividade física quando referiam-se ao corpo.

Ao serem comparados os discursos dos três grupos, estes apresentam algumas semelhanças e diferenças nas subcategorias de maior ocorrência que dão significado a categoria principal. Quando falam de atividade física a construção do discurso que apresenta maior ênfase é diferente entre os três grupos.

Já foi visto que os estilos de vida destes três grupos no geral pode ser caracterizado como diferentes. Também foi possível inferir que as realidades sócio-econômicas são diferentes.

Parece ser o grupo do parque o que possui um nível sócio-econômico menos privilegiado em detrimento ao grupo da academia e do clube, visto principalmente pelas características como grau de escolaridade, profissões, locais de trabalho, atividades domésticas e de lazer.

Sendo assim é possível dizer que os estilos de vida diferenciados destes grupos proporcionam-lhes uma construção discursiva diferenciada acerca das categorias retiradas como principais nesta análise, o que permite uma prévia inferência sobre as várias mediações que acontecem na apropriação das mensagens televisivas. Infere-se que as mensagens são apropriadas de forma diferentes por pessoas que apresentam hábitos de vida diferenciados. Algumas semelhanças embora menores, são vistas como é o caso das subcategorias de maior ocorrência sobre corpo entre o grupo da academia e do clube.

Ao realizar a comparação entre os discursos a opção foi usar a Escola Ibero-americana representada por Martin-Barbero, Orozco e Canclini que fala em seus estudos sobre repercussão num processo onde aparece o papel das mediações.

Nilda Jacks (1993) diz que mediação pode ser entendida como:

*“um conjunto de influências que estrutura, organiza e reorganiza a percepção da realidade em que está inserido o receptor, tendo poder também para valorizar implícita ou explicitamente esta realidade. As mediações produzem e reproduzem os significados sociais, sendo espaço que possibilita compreender as interações entre produção e recepção.”*

<sup>3</sup> No seu livro *As culturas populares e o capitalismo*, CANCLINI fala sobre a ligação do conceito de cultura ao conceito de produção, superestrutura, ideologia, hegemonia e classes sociais, referenciando assim a cultura como uma atividade produtiva. A partir disto coloca que um capital cultural ganha hegemonia pois é transmitido por meio de aparelhos e se internaliza nos indivíduos. CANCLINI, N.G. *As culturas populares no capitalismo*. México: Nueva Imagem, 1982.

Para a realização da pesquisa, foram selecionados 48 exemplares da revista *Boa Forma*, publicados durante o período de 1995 a 1998. Como a revista é mensal, foram 12 exemplares por cada ano examinado.

Para Bardin (1979), as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pólos cronológicos: (a) pré-análise; (b) a exploração do material; (c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A nossa unidade de análise foi constituída por toda e qualquer referência a práticas corporais, encontrada na revista *Boa Forma*, que obedecesse aos mínimos critérios de pontuação estabelecidos para esta pesquisa. Esses critérios de pontuação para as unidades de análise, serviram para que nós pudéssemos quantificar o espaço destinado pela revista *Boa Forma* às práticas corporais. Assim sendo, foi estabelecido que toda página da revista valeria quatro pontos, servindo de parâmetro geral para a pontuação de qualquer unidade de análise nela encontrada. A unidade de análise que ocupou a metade de uma página da revista *Boa Forma*, valeu dois pontos, enquanto aquela que ocupou apenas  $\frac{1}{4}$  de página valeu um ponto. O critério mínimo para a pontuação, referiu-se à dificuldade de serem pontuadas aquelas unidades de análise que não ocuparam pelo menos  $\frac{1}{16}$  da página, ou seja, foram menores que 0,25 pontos, o que equivale a  $\frac{1}{4}$  de qualquer um dos quatro quadrantes de página.

Definidas as unidades de análise e a forma de pontuação, o passo seguinte foi a criação de categorias para a primeira fase da pesquisa quantitativa, que objetivou a distinção dos tipos de ambientes nos quais as unidades de análise poderiam ser encontradas, assim como também, a investigação da disposição das mesmas dentro da revista *Boa Forma*. Desta maneira, a primeira categorização foi estabelecida, na intenção de separarmos as práticas corporais realizadas em ambientes naturais, daquelas realizadas em ambientes não naturais.

Os resultados obtidos através da exploração do material, foram submetidos a dois procedimentos de análise: um quantitativo e o outro qualitativo, levando em conta o referencial teórico elaborado para esta finalidade.

#### **4. Apresentação e Discussão dos Resultados**

Os dados obtidos foram analisados ano a ano, seguindo a ordem cronológica de publicação da revista. Analisamos cada um desses anos, a fim de entendermos o seu comportamento como um todo.

A apresentação dos dados sobre a questão da conscientização ecológica será feita neste momento, pelo fato dos mesmos não terem sido analisados particularmente em cada ano, mas sim, no conjunto destes. Portanto, o número de matérias sobre práticas corporais realizadas em ambientes naturais, que possuíam alguma referência explícita à conscientização ecológica, foi de sete entre as 97 matérias existentes, equivalendo a 7,21% do total dessas matérias.

O primeiro fato importante observado na análise de conteúdo dos últimos quatro anos da revista *Boa Forma*, foi a gradativa diminuição do seu total anual de páginas, no decorrer desse período. Esse decréscimo pode ser uma provável consequência, da redução de anúncios sobre práticas corporais, veiculados pela revista. Essa redução, observada também por esta pesquisa, teria causado um enxugamento das edições, já que a receita da empresa provém em grande parte dos seus anunciantes. Sem esquecer também que os espaços outrora destinados àqueles anúncios, já não existiriam.

A quantidade de referências a práticas corporais na revista, também veio caindo ao longo dos últimos anos, de maneira gradativa. Essa queda revela uma tendência da mesma, de se tornar mais generalista, abordando aspectos diversos do cotidiano humano, como por exemplo, hábitos alimentares e moda. Ainda assim, as práticas corporais representaram para a revista, nos quatro anos pesquisados, aproximadamente  $\frac{1}{3}$  do seu conteúdo.

As práticas corporais em ambientes não naturais, também vieram gradativamente perdendo espaço dentro da revista, ao longo dos últimos quatro anos. A queda nessa classe, porém, foi maior que em relação às práticas corporais como um todo. Isso demonstra que as práticas corporais em ambientes artificiais e

## Referências Bibliográficas

- CANCLINI, N. G.. As culturas populares no capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- . *El consumo sirve para pensar*. IN: DIA - LOGOS de La Comunicación. Lima, Perú, n. 30, 1991, p. 6-9.
- CARDOSO, L. T. Estilos de vida e hábitos desportivos em alunos de escolas públicas de Porto Alegre. Trabalho apresentado no IV Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos países de língua portuguesa. Coimbra, Portugal, 1995.
- DA MATTA, R. e colaboradores. O corpo nos anos 80. , 1989. [Polígrafo dado num curso]
- DAOLIO, J.. Da cultura do Corpo. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1995. (Coleção corpo e motricidade).
- GAYA, A. C. A. As ciências do desporto nos países de língua portuguesa - uma abordagem epistemológica. Porto, Portugal: Universidade do Porto, 1994.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. Dialética do esclarecimento; tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- JACKS, N. A. A recepção na querência: estudo da audiência e da Identidade Cultural Gaúcha como Mediação Simbólica. São Paulo, 1993. Tese de doutorado.
- LOPES, M. I. V.. Pesquisa em Comunicação. Formulação de um modelo metodológico. São Paulo: Loyola, 1990.
- MARTÍN-BARBERO, J. De los medios a las mediaciones - comunicación, cultura y hegemonía. México: G. Gili, 1987.
- OROZCO, G.. La audiencia frente a la Pantalla. IN: DIA - LOGOS de La Comunicación, Lima, Perú, n. 30, 1991, p. 54-63.

---

## O MOVIMENTO OLÍMPICO E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA: A INTERDEPENDENCIA E A PERPETUAÇÃO DO MITO ESPORTIVO

Vera Regina Toledo Camargo<sup>1</sup>

---

**RESUMO:** Esta reflexão apresenta dois pontos centrais que passam a ser a linha condutora. Inicialmente a questão do olimpismo e sua importância enquanto um processo que resgata e atualiza o mito esportivo e outro de igual tônica, enfatiza os meios de comunicação de massa, e seu contexto com o esporte. Esses dois mecanismos, o movimento olímpico e os meios de comunicação, atuam na perpetuação e veiculação dos valores do esporte, e do mito esportivo mas precisam ser revistos uma vez que, assimilados, de forma incorreta, poderão trazer aos estudos da área, consequências na difusão de seus pressupostos podendo acarretar prejuízos na assimilação por parte do público aficionado pelo esporte.

**PALAVRAS CHAVES:** Olimpismo; mito esportivo; comunicação esportiva.

---

### O movimento olímpico e o mito do eterno retorno

O nosso ponto de partida localiza-se na antiga Grécia. Marco do surgimento do movimento olímpico. Esta localização espaço temporal, fundamenta-se através dos estudos Antropológicos e nesse, encontramos Helal (1990), fazendo uma referência aos fenômenos da arte e religião, e a interrelação com o esporte. Nesse contexto, os atletas competiam nesses eventos em três modalidades ao mesmo tempo: *a atividade esportiva, a sensibilidade e a beleza*. Naquela época, não havia a separação entre o esporte, religião e arte como verificamos nos Jogos Olímpicos modernos<sup>2</sup>. Hoje existem tentativas de realizar encontros científicos e acadêmicos, buscando resgatar esses processos de integração do ser humano. Mas essa tríade: esporte, religião e arte poderiam trazer novos valores para as disputas esportivas. É claro que nos tempos atuais é muito complexo, entretanto o atleta poderia estar sendo preparado para as disputas esportivas com esses valores morais, não somente no aspecto físico-fisiológico com a superação do seu recorde ou performance.

---

<sup>1</sup> Professora de Educação Física da ESEF-Jundiá; Pesquisadora do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (LABJOR-UNICAMP); Doutora em Comunicação Social - Endereço para correspondência: Caixa Postal 6060 cep 13083-970, Barão Geraldo Campinas S.P. verartc@obelix.unicamp.br

<sup>2</sup> Ênfase melhor estas relações, em minha dissertação de mestrado "Nadadores brasileiros, campeões ou ídolos esquecidos". (Ver bibliografia)

las em posições estratégicas. Mesmo assim, essa categoria representa apenas 1/29, dos locais com espaços para práticas corporais na revista. Esse aumento se deu mais na classe das práticas corporais em ambientes naturais, do que naquelas realizadas em ambientes não naturais. Esse novo fato vem confirmar a tendência da revista em valorizar o ambiente natural, abordando-o em seus locais opinativos. Ainda assim, as práticas em ambientes não naturais, foram maioria nessa categoria, com exatamente 2/3 dela.

Os anúncios na revista Boa Forma representados na análise de conteúdo pela categoria 2, terminaram o período de análise em declínio, após também terem oscilado dentro do mesmo. Esse fato pode ser consequência de uma fuga de anunciantes da revista Boa Forma, provocada pelo surgimento de outras revistas da área naquele período. Mesmo com essa redução, os anúncios ainda são os grandes detentores de espaços com práticas corporais na revista Boa Forma, tendo aproximadamente metade deles. Essa queda se deu mais nas práticas corporais em ambientes não naturais, do que naquelas realizadas em ambientes naturais. Isso demonstra que o ambiente natural se manteve firme, não sendo o mais afetado pelo desaparecimento de anúncios. Mesmo assim, é no ambiente não natural que os anúncios são fortemente veiculados, tendo 4/5 desses espaços.

A categoria 3, que engloba os registros feitos nas seções permanentes da revista, terminou o período pesquisado em ascensão, após uma oscilação dentro do mesmo. Isso se deve ao fato da criação de algumas seções específicas sobre práticas corporais, durante os últimos dois anos. Com isso, essa categoria é a segunda maior em registros de práticas corporais, representando aproximadamente 1/3 desses espaços na revista. As práticas corporais em ambientes naturais foram as únicas que cresceram nessa categoria, impulsionadas pela criação de uma seção específica chamada "*Esporte e Natureza*", no ano de 1997. Esse fato mostra novamente, a tendência da revista em abordar mais o ambiente natural. Mesmo terminando em queda, as práticas corporais em ambientes não naturais, ainda são maioria nessa categoria, representando aproximadamente 2/3 da mesma.

As matérias da revista Boa Forma, que correspondem à categoria 4 da pesquisa, terminaram o período de quatro anos em alta, após também terem oscilado. Talvez isso seja consequência da diminuição dos anúncios, que abriu espaço para mais veiculações desse tipo. Pode ser também, uma nova proposta da Boa Forma, que pretende mudar as características da revista, com mais matérias e menos propagandas no seu conteúdo. Desta forma, atualmente elas representam cerca de 1/7 do total de registros de práticas corporais em categorias na revista. As matérias sobre práticas corporais em ambientes naturais foram as que mais cresceram nesse período, reforçando mais uma vez, a tendência da revista em privilegiar esse tipo de ambiente nos seus espaços. Mesmo assim, as práticas corporais em ambientes não naturais ainda foram maioria, com cerca de 2/3 do total dessa categoria.

*As matérias sobre práticas corporais em ambientes naturais classificadas como "Fitness", terminaram o período em alta, assim como as classificadas como "Corporeidade", todas oscilando no decorrer do período. Isso é consequência da proposta da revista, que é especializada em fitness, em veicular mais informações a respeito dessas práticas. Também é uma nova tendência que está surgindo, de valorização das práticas corporais orientais, como Tai Chi e Yoga, que cada vez mais são incorporadas no cotidiano ocidental. Já aquelas matérias classificadas como "Esportes Radicais" e "Esportes Convencionais", terminaram em baixa, após também terem oscilado durante os quatro anos pesquisados. Isso deve ter acontecido, principalmente pelo aumento das temáticas anteriores, que tiveram mais espaços reservados às suas práticas. As matérias de fitness são maioria na revista, seguidas pelos esportes radicais, esportes convencionais e "Corporeidade". Isso demonstra que a concepção de práticas corporais em ambientes naturais, veiculada pela revista Boa Forma, é a que promove as práticas do fitness, que apenas são deslocadas das academias, para o meio natural. Os esportes radicais também têm uma representação significativa, por serem freqüentemente encontrados nas páginas da revista, com um grande volume de informações.*

A categoria "*Transição*" terminou o período em alta, enquanto a "*Externa*" terminou em baixa e a "*Interna*" em alta, todas elas oscilando durante o período pesquisado. Isso reflete uma tendência da revista Boa Forma, em veicular práticas corporais que contenham não somente o apelo estético do corpo, mas também, aspectos mais profundos deste, numa visão mais ampla da corporeidade humana. Mesmo assim, a categoria mais registrada, é aquela que trata do corpo apenas pelos seus aspectos externos, com aproximadamente metade das referências encontradas, pertencentes a ela.

Segundo Gorski & Santos (1996), os meios de comunicação de massa conseguem criar técnicas de linguagens e dramatização, conseqüentemente seduzem o público fazendo com que ele assista a partida e fique envolvido com a disputa esportiva. Aponto também que existe a técnica de utilizar a imagem do jogador junto ao público para se criar a técnica da identificação. Se o seu time vence você é também um vencedor, que carrega em si, todo o prazer da vitória. E dessa forma o torcedor identifica-se, veste literalmente a camisa, e assume as condutas e valores do jogador. Os meios de comunicação tem esse poder de penetrar na massa e ajudar a construir o seu imaginário coletivo.

### **O mito no esporte, ou o mito do esporte ?**

Outra questão que me parece interessante é a relação dos comunicadores esportivos, mais especificamente os comentaristas esportivos, e sua popularidade, advindas da audiência, estes se convertem em ídolos, são facilmente tomados como modelos de personalidade. MORIN (1967) analisou este fenômeno e denominou de *Novo Olimpo*. É explicado à partir das necessidades psicológicas de projeção e identificação que os indivíduos possuem. Desta forma, os olímpianos, denominação usual, utilizada pelo pesquisador Edgard Morin, se tornam modelos de vida e de fato proporcionam o mito da auto realização (identificação) e a partir destes, as opiniões e modismos são assimilados pelo público, não é somente os atletas ou ídolos que desencadeiam este processo, o jornalista adquire esta, quando possui carisma e credibilidade. São facilmente tomados como modelos de personalidade e formadores de opiniões, através dos comentários emitidos. Neste sentido o depoimento do comentarista esportivo Juca Kfoury<sup>3</sup> traz-nos uma grande contribuição a esta figura tão importante nos programas esportivos:

*...O crítico esportivo é o único que critica  
a obra em andamento, o mesmo não acontece  
com o crítico de cinema, de literatura, de teatro,  
que escreve ou fala só depois que viu o espetáculo.  
No dia que você está com mais sorte, vira um gênio,  
no dia que você está com azar, você vira um idiota,  
porque você errou, você disse que iria fazer o gol...*

Percebemos também que as projeções e identificações ocorrem em toda a história dos esportes de competição, a figura dos desportistas é admirado por suas habilidades e hoje se convertem, em profissionais, geram admiração, e são elementos importantes no espetáculo esportivo, figuram como modelos de virtudes, exemplo a ser seguido é buscado como exemplo para uma ascensão social e mercantilizado, através da publicidade, associando sua imagem a um produto de consumo. Estas situações fazem parte do contexto das pautas diárias no universo das empresas jornalísticas brasileiras.

A mitificação esportiva é produzida e alimentada pela opinião pública. Nesse sentido existe um casamento de interesses entre o patrocinador, a mídia, o atleta e o dirigente esportivo. O mito esportivo não é uma exclusividade da sociedade brasileira. Os Estados Unidos fabrica, manipula e vende muito bem esses valores. Na Argentina, também encontramos registros históricos que alertam para esses mecanismos, (Scher, 1996), o autor diz ser um perfil dos latino-americanos essa identificação. Mas percebemos que essa tendência é mundial.

A mídia detém o poder de construir e destruir os ídolos do esporte, conforme os interesses já pré-determinados, dessa maneira, temos que formar um público mais crítico e que não assimile somente o que é veiculado, mas que tenha um olhar mais profundo para todas essas relações apontadas e que saiba identificar e não consumir facilmente esses mecanismos.

<sup>3</sup> Entrevista concedida à pesquisadora em 10.02.98.

demonstra, preocupa-se com aspectos “ajustáveis” do corpo humano, buscando melhorias “*exteriores*” do mesmo. Os cuidados corporais tornaram-se prioridade na sociedade brasileira com a mídia propagando um modelo ideal de corpo para uma sociedade, na qual a “*saúde visível*” é condição indispensável para a ascensão social.

Apesar dos aspectos corporais mais subjetivos, como bem-estar e prazer estarem sendo sufocados por práticas corporais extremamente mecanicistas, que visam um padrão idealizado de corpo, há também na mídia algum espaço para eles. Impulsionadas por uma descoberta da filosofia oriental pelos povos do Ocidente, algumas práticas vindas do oriente conseguiram obter mais atenção da mídia, sendo mais divulgadas. Assim também ocorre com os esportes praticados na natureza, denominados de radicais, que cada vez mais são difundidos pela mídia. Na revista Boa Forma isso é evidente, pelo crescimento de práticas como a meditação, assim como, pelo espaço destinado aos referidos esportes. Mas tudo isso tem um preço, pois para que aquelas práticas mais completas, do ponto de vista humanístico, venham a ser abordadas, elas devem oferecer produtos necessários a sua realização, que possam ser comercializados pela mídia. Assim como acontece nos Estados Unidos da América, práticas corporais das mais simples como a caminhada, são vinculadas a equipamentos “*essenciais*” a sua realização, para então serem oferecidas ao público.

A questão da natureza também obedece a esses princípios mercadológicos que regem a revista Boa Forma. Ela é utilizada como um “*novo ambiente*”, onde práticas corporais de qualquer tipo podem ser desenvolvidas, desde que sejam obedecidas certas “*regras fundamentais*”, que consistem na aquisição de produtos que as viabilizem. A questão da preservação ambiental não é comumente mencionada, havendo uma pura e simples utilização do ambiente natural, que se não é predatória, tampouco é de precaução quanto aos problemas ambientais. A revista traz a questão ambiental à tona, de forma indireta, com uma maior presença da natureza nas suas páginas, mas deixa o leitor sem direcionamento, para uma exploração ou uma preservação mais atuante daquelas áreas.

## 6. Recomendações

Esta pesquisa encerra-se, no momento, sugerindo novos caminhos a serem tomados dentro das temáticas estudadas por ela. Uma primeira possibilidade para a continuação desses estudos, seria a verificação das tendências que apontaram no ano de 1998, uma maior divulgação do ambiente natural, assim como das práticas corporais menos preocupadas apenas com a forma física dos indivíduos. Essa verificação seria feita nos mesmos moldes desta pesquisa, para avaliar se essas tendências eram reais, ou apenas variações casuais.

Outra possibilidade seria a comparação dessas tendências, com outras revistas que circulam no mercado, no estilo da Boa Forma. Essa comparação seria feita com um estudo transversal, do mesmo período que foi pesquisada a Boa Forma, sendo que em outra revista do gênero. A necessidade desse novo estudo, seria a verificação de outras revistas não tão estabelecidas no mercado, quanto a Boa Forma, para saber se o estilo delas era o convencional, ou estava mais para as novas tendências, fazendo com que a Boa Forma seguisse o mesmo caminho.

## 7. Bibliografia

- DANTAS, Marcos. (1996). A lógica do capital-informação. Rio de Janeiro: Contraponto.
- EICHBERG, Henning. (1995). *Body, Soma – and Nothing Else? Bodies in Language*. In: Sport science review. Vol. 4 (1): 5–25. Dinamarca: Human Kinetics.
- FILHO, Américo Pellegrini. (1993). Ecologia, cultura e turismo. Campinas, SP: Papyrus.
- HAUG, Wolfgang Fritz. (1997). Crítica da estética da mercadoria. São Paulo: Editora Unesp.
- SHUSTERMAN, R. (1997). *Somaesthetics and the Body/Media Issue*. In: Body & society. Vol. 3 (3): 33 – 49. Londres: SAGE.
- SOULAGES, Jean-Claude. (1996) *Discurso e Mensagens Publicitárias: In Agostinho Dias Carneiro (Org.) O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor.

prática temporária, como ocorria geralmente no verão. Essa busca por atividade física resultou na proliferação de academias, além do consumo de bens e serviços destinados à manutenção do corpo em forma, tais como: aparelhos de ginástica, de musculação, além de suplementos alimentares, entre outros.

A preocupação com o corpo aumentou depois que as ciências médicas difundiram os males causados por uma vida sedentária, ou seja, o homem moderno está tão preso a uma rotina de ações que isso lhe provoca malefícios à saúde. Com o corre-corre do dia-a-dia, as pessoas mal têm tempo de se alimentar adequadamente ou descansar devidamente. Muitas vezes, o próprio lazer é inexistente. Então, essas pessoas são induzidas a cuidar de sua saúde em função dessa inércia.

De acordo com Brohm (1978), *“jamais o corpo foi tão valorizado e explorado comercialmente, e publicitariamente, jamais o bem-estar foi tão prometido e programado; nunca os valores corporais foram tão destacados com tanta perseverança na sua persuasão. Tem-se criado toda uma ideologia de luxo corporal, se não de luxúria. Esta ideologia de luxo é a ideologia do consumo do corpo, pelo corpo, e para o corpo”* (p.62)

Os comerciais de refrigerantes, cigarros e bebidas alcoólicas, sempre vêm acompanhados de homens e mulheres belíssimos com uma aparência saudável, mesmo que seus produtos provoquem efeito contrário. A imagem de bem-estar e de prosperidade é difundida pela mídia através de corpos que estão sempre em movimento. Movimento este que é livre e não mecânico ou rotineiro. Movimento que se alia à natureza.

O homem está buscando outras sensibilidades que possam conduzi-lo a outras formas de comunicação com a natureza. A relação corpo/natureza requer a compreensão da corporeidade como presença no mundo, sendo o movimento humano a expressão dessa corporeidade. O movimento humano representa uma forma de comunicação, um diálogo entre o homem e o mundo.

O modo de vida urbano tem afastado cada vez mais o homem da possibilidade de vivenciar a experiência do contato com a natureza. Nesse contexto, a relação corpo/natureza passa a ser valorizada como uma necessidade real para o homem que vive o stress do caos urbano. Imagens de corpo e de natureza têm sido bastante exploradas pela mídia em função dos mais variados interesses e produtos.

Entretanto, na turbulência do marketing corporal, do marketing ecológico, as práticas corporais junto à natureza têm ganhado espaço na mídia. De um modo ou de outro, essa avalanche de imagens corporais associadas à natureza, está contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência ecológica. Nesse sentido, as revistas populares especializadas nessas temáticas têm desempenhado um papel importante nesse processo de conscientização.

Para os praticantes de atividades físicas e esportivas, várias revistas têm propiciado a difusão de informações especializadas sobre práticas corporais de um modo geral, ressaltando as possibilidades de contato direto com a natureza. A revista Boa Forma é uma delas e, pela sua importância entre profissionais da área, está sendo considerada objeto desta pesquisa.

## 2. Objetivos e Questões do Estudo

Este estudo definiu como objetivo central para desencadear o processo de investigação, analisar as idéias que se relacionam às práticas corporais junto à natureza, difundidas através da revista Boa Forma durante os últimos quatro anos (1995 a 1998). Para nortear o desenvolvimento da pesquisa foram estabelecidas as seguintes questões de estudo: (1) Quais as concepções de corpo e de corporeidade que são difundidas pela revista *Boa Forma*? (2) Como as idéias sobre o meio ambiente são veiculadas pela revista *Boa Forma*? (3) Como as idéias sobre práticas corporais junto à natureza são veiculadas pela revista *Boa Forma*?

## 3. Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, do tipo análise de documentos, especificamente *documentos de comunicação de massa, como é o caso da revista Boa Forma. Como técnica para investigação dos documentos selecionados, foi utilizada a análise de conteúdo.*

## 2. Texto - Discurso - Análise

Conforme o entendimento de Fairclough (1995), o texto é entendido aqui como um artefato cultural lingüístico, que é multissemiótico por exibir imagens visuais e escritas, que instituem e legitimam determinadas representações sobre as coisas. Segundo este autor “os textos são espaços sociais nos quais dois processos sociais fundamentais ocorrem simultaneamente: conhecimento e representação do mundo e interação social”, (p.3) as quais constituem sujeitos e relações sociais. Os textos são práticas sociais que estão imersas em relações de poder, como todas as demais práticas. São produtos do trabalho dos indivíduos que atuam na produção de significados e relações sociais.

Os textos são atravessados por múltiplos enunciados que podemos denominar discursos. Os discursos constroem significados, campos de conhecimento e crenças que estão intimamente relacionados com formas muito particulares de ver, de contar e de agir sobre o mundo. Segundo Luke (1996) o discurso define, constrói e posiciona os seres humanos, constrói verdades sobre o mundo e, muitas vezes, essas verdades se tornam as categorias e definições aceitas como verdadeiras e se tornam fixas. Ainda conforme Luke, o disciplinamento dos sujeitos frente aos discursos ocorre quando ele incorpora, internaliza ou os assume como se fossem seus.

Todos os textos carregam uma série de discursos diferentes (“são multidiscursivos”), agregam diferentes saberes e vozes que competem entre si para construir e posicionar sujeitos. Por isso, dependendo da formação do leitor ou do ouvinte eles produzirão diferentes efeitos. Os discursos feitos sobre as práticas corporais são produzidos, são construções que muitas vezes vão se naturalizando, colonizando espaços e tempos, tornando-se verdades pouco contestadas.

Por isso a necessidade de fazer análise desses discursos, uma análise que esteja voltada para a compreensão de como os textos funcionam inseridos na prática social. ‘Não se trata de explicar as motivações, intenções, habilidades e competências psicológicas dos indivíduos’, que segundo Luke (1996, p.04), são bastante comuns nas análises cujo foco principal esteja vinculado ao uso e desenvolvimento da linguagem per se. Para este autor, a “análise crítica do discurso” desarticula e critica os textos como uma forma de quebra do senso comum e visa remodelar e rearticular estes discursos na vida diária mas sem deixar de reconhecer que fazer a análise também é fazer um discurso sobre o texto.

Trata-se não apenas de fazer comentários sobre o que foi dito, mas principalmente de considerar como foi dito: verificar as presenças e ausências; os explícitos e os implícitos; enfim, de vislumbrar novas possibilidades de compreensão e transformação de tais textos.

Os textos que analiso são, conforme Fairclough (1995), cheios de poder escondido, por envolver participantes que estão separados em lugar e tempo. Possuem relações de poder não claras, diferentes daquelas presentes nas interações que o autor denomina de face a face: “Na interação face a face, os participantes se alteram, sendo, ora produtores, ora intérpretes do texto, mas, no discurso da mídia, assim como geralmente na escrita, existe uma forte divisão entre produtores e interpretes - ou, desde que o produto da mídia assumiu parte da natureza de uma mercadoria, entre produtores e “consumidores”. (p.5). No discurso face a face existe a possibilidade de alteração das falas dos sujeitos que discursam, mesmo sabendo que as relações de poder também podem ser desiguais.

Esses textos se constituem de discursos que são produzidos para uma audiência de massa que envolve diversos tipos de espectadores e que toma como base um sujeito leitor ideal. Neste sentido os produtores dos textos exercem poder sobre os consumidores, são eles que determinam o que é incluído e o que é excluído das reportagens, mas, mesmo assim, esses textos não são nem objetivos, nem transparentes: eles são produzidos em locais de rupturas, de lutas e de contradições.

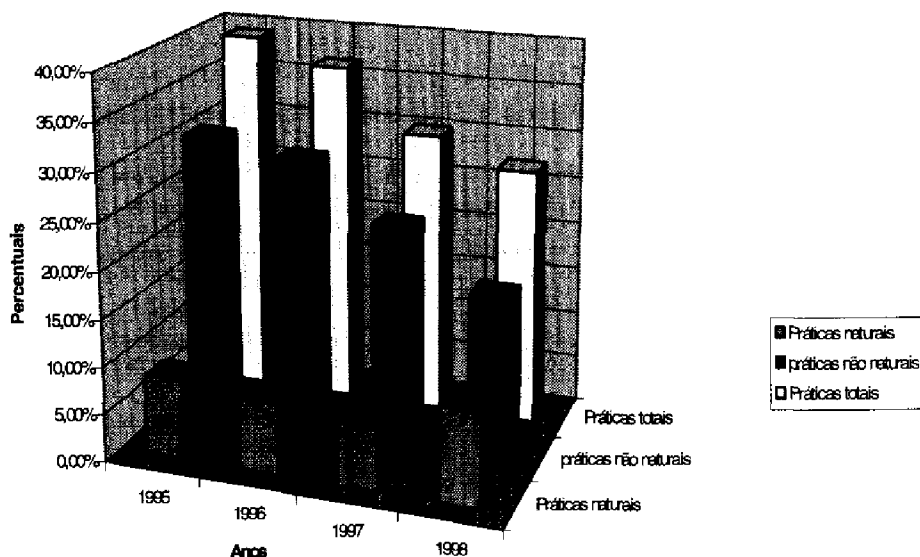
Tentei não apenas ler tecnicamente esses textos, mas, principalmente, ler alguns sentidos que eles produzem. Ler com minhas próprias palavras, à luz dos autores, textos escritos por outras pessoas. Meu principal objetivo foi fugir ao máximo dos ‘aparatos pedagógicos’ que estabelecem o modo legítimo de ler-se esses textos.



fechados, realizadas nos centros urbanos, principalmente em academias, estão perdendo espaço para outras práticas, que podem ser as mesmas anteriores, apenas realizadas em ambientes naturais. Mesmo assim, elas ainda compõem cerca de ¼ de todas as práticas corporais veiculadas pela revista.

Já as *práticas corporais em ambientes naturais*, tiveram um comportamento diferente dos itens anteriores. Enquanto aqueles apresentaram uma queda contínua ao longo dos quatro anos pesquisados, essa classe perdeu pontos seguidamente nos três primeiros anos, mas conseguiu reagir muito bem no último, fechando o período em ascensão. Cabe esclarecer, que apesar da quantidade de pontos do primeiro ano ser maior do que a do último, proporcionalmente, em relação ao seu menor número de páginas, o ano de 1998 tem mais espaços destinados a esse estilo de práticas corporais. Isso retrata a tendência da revista, de valorizar o ambiente natural quando se refere a práticas corporais, mesmo que seja só para colocá-lo como pano de fundo de atividades que geralmente seriam realizadas em academias. Esse aumento das práticas corporais em ambientes naturais, porém, não significa que o enfoque dado à questão ambiental esteja crescendo de maneira totalmente adequada quando a mesma é citada junto a essas práticas. A temática da natureza é trazida à tona mas deixada, geralmente, à sua própria sorte, sem ser direcionada para uma atitude de preservação ou de exploração, como pudemos ver ao analisarmos a quantidade de referências sobre a conscientização ecológica, que além de serem poucas, têm espaços reduzidos. Mesmo apresentando esse crescimento quantitativo, as práticas corporais em ambientes naturais, como era esperado, representam apenas ¼ do espaço destinado a práticas corporais pela revista.

**Sucessão Percentual dos Pontos das Práticas Corporais, nos Quatro Anos Pesquisados, em Relação ao Total de Pontos de Cada Ano.**



	1995	1996	1997	1998
■ Práticas naturais	8,55%	7,46%	6,67%	9,84%
■ práticas não naturais	30,61%	29,16%	23,33%	17,36%
□ Práticas totais	39,16%	36,61%	30%	27,20%

No total, a categoria 1 que se refere à parte técnica da revista, como o editorial e a capa, terminou o período pesquisado em ascensão, depois de oscilar dentro do mesmo. Talvez esse fenômeno seja uma compensação feita pela revista, à diminuição de referências às práticas corporais, levando a mesma a abordá-

Palmeiras, Internacional, Vitória, Atlético(MG), Grêmio, Cruzeiro, São Paulo, Vasco, Atlético (PR), Goiás, Botafogo, Flamengo e Coritiba). Ser assinante do Zero Hora significa, então, estar entre os melhores, não se questiona por que esses é que são os melhores? assim como, quais são os critérios dessa escolha?; esses são fatos que não vêm ao caso.

Esse anúncio é classificatório, desconsidera a diversidade de times que são formados por aqueles que praticam o futebol de várzea, do parque, do fundo da fábrica, da rua etc. Esses textos têm uma dimensão educativa, pois constroem significados sobre o esporte: como ele é, ou daquilo que aprendemos a identificar como futebol. Esses discursos são constantemente resignificados pelos redatores dos jornais e pelos criadores de marketing, que sempre buscam adaptar-se as modas.

O terceiro texto foi extraído do caderno de eleições de Zero Hora. A foto mostra o Marcelinho Carioca vestindo o uniforme de seu time erguendo as duas mãos para o céu e expressando muita alegria. O texto ao referir-se ao ídolo atribui a ele diversas denominações: o craque do corinthians e da seleção, o artilheiro do campeonato brasileiro deste ano e o quase pastor. Mas esse herói que comemora seus gols olhando para o céu como forma de agradecer a Deus, pronunciando a frase “obrigado senhor”, grava um depoimento, que não se sabe se foi gratuito ou não, em favor da reeleição do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Qual é o espaço ocupado por Marcelinho Carioca? De que lugar ele fala? A que instituição ele está vinculado e de onde vem o seu prestígio em nosso meio? Penso que saber jogar futebol, ser religioso, ser casado, ser pai, são algumas das características que lhe dão poder de falar, de ser ouvido e de ser seguido.

Os discursos dessas grandes instituições juntam-se e estão relacionados neste texto com o objetivo último de reeleger FHC. O herói exerce seu poder sobre a *imensa torcida corinthiana - a segunda maior do país, atrás apenas da do Flamengo e o também crescente eleitorado evangélico*. Ele é endeusado, uma figura quase mística, contemplada por essa imensa platéia que representa, o símbolo da conquista de quem agora detém o poder. O “golaço” é marcado com sua fala “- *Vejo que o povo voltou a sorrir e que pobre hoje pode transformar o sonho em realidade*” isso indica que, se ele, um negro de classe baixa, venceu na vida, todos aqueles se esforçarem também poderão conseguir ser vencedores. Volta-se ao discurso neoliberal das oportunidades iguais; só não consegue subir na vida quem não quer. O governo de FHC e sua permanência no “poder” são fundamentais para que o povo continue sorrindo. A perspectiva ideológica está a favor dos detentores de poder que dizem onde se deve chegar, Marcelinho Carioca mostra a garra, a força, a energia que temos que ter para colocar o presidente novamente lá, para vencer essa oposição que quer acabar mesmo com o Brasil.

O vínculo entre a foto e a escrita (*erguendo as duas mãos para o céu e pronunciando o frase “obrigado, senhor” / os olhos voltados para o alto como se fosse pastor*) são fundamentais para construir determinadas verdades, determinados valores que devem ser preservados.

O discurso desse participante poderoso controla e constrange os leitores menos poderosos, aqueles que também têm muitas coisas para dizer mas que não se transformaram em mito pelo poder da mídia. Cabe registrar, no entanto, que compreendo a possibilidade de ressignificação desses textos em diferentes contextos, ou seja, que as relações de poder não ocorrem com a verticalidade que a análise que fiz pode fazer.

## 2.2. Representando os Mbyá-Guaranis no futebol de elite

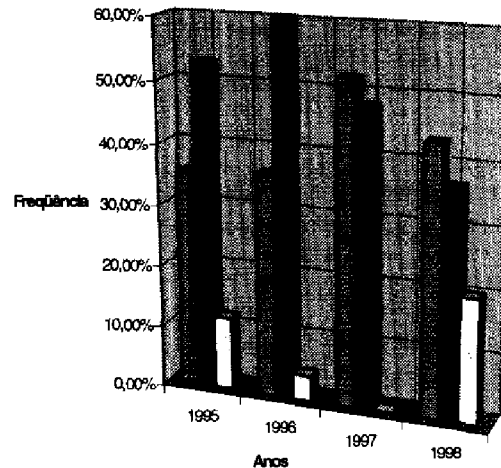
Analisando agora, um outro tipo de texto publicado pelo jornal ZH com o título “*Guaranis provam que entendem de futebol*”, onde destaco, a partir do texto, as seguintes afirmações:

- Os “índios” mbyá-guaranis se “rendem” ao esporte mais popular do país - o futebol (L1 e L2, as aspas são minhas)
- O esporte é campeão de preferência entre os “homens” indígenas (L26 e L27)

Como os mbyá-guaranis estão representados nesse texto? Também entendem de futebol, também podem chegar lá. No texto existe uma forma muito peculiar de representar os mbyá-guaranis, que demonstra claramente o olhar do homem branco.

Os pontos para as matérias sobre “Corporalidade”, realizadas no ambiente natural, aumentaram muito no final do período, após oscilarem um pouco. Isso demonstra a tendência anterior de se dar mais espaço a assuntos que tratem de práticas corporais não só calcadas no seu apelo externo, mas sim, também em aspectos mais humanos.

**Sucessão Percentual das Categorias em Matérias Sobre Práticas Corporais Realizadas em Ambientes Naturais, nos Quatro Anos Pesquisados, em Relação ao Total Dessas Categorias em Cada Ano.**



	1995	1996	1997	1998
Transição	35,29%	36%	52%	43,33%
Externos	52,94%	60%	48%	36,66%
Internos	11,76%	4%	0%	20%

## 5. Conclusões

A revista Boa Forma, como o legítimo veículo de comunicação de massa que é, age estabelecendo um imaginário sócio-cultural de práticas corporais, que é difundido junto à população. As suas idéias são largamente aceitas na sociedade brasileira, determinando o modelo que é seguido pela maioria das pessoas, quando o assunto refere-se a cuidados com o corpo. Esse imaginário sócio-cultural é passado pelo discurso da revista, que através de certos mecanismos próprios da mídia, consegue atingir os seus objetivos mercadológicos. Um desses mecanismos é a propaganda, que é freqüente nas páginas da Boa Forma. Ela cria primeiramente a necessidade dos cuidados ao corpo, muitas vezes nem tão necessários, para então criar a necessidade de mercadorias que atendam àquela primeira necessidade “vital”, iniciando um ciclo mercadológico.

A mídia freqüentemente reproduz a cultura dos povos dominantes, aos povos dominados. No Brasil, país de terceiro mundo, a influência mais direta sofrida pelo nosso povo, vem dos Estados Unidos da América. Esse País, como centro do capitalismo mundial, difunde o seu “modo de vida”, que incentiva o acúmulo de capital conseguido em relações de troca, para muitos outros países, principalmente aqueles subdesenvolvidos. A propagação desse modo de vida norte-americano é feita pela revista Boa Forma, no momento em que ela difunde as práticas corporais características daquele povo, abrindo espaço também para os produtos das indústrias transnacionais especializadas.

A revista Boa Forma veicula com isso, uma concepção extremamente visual do corpo, na qual as práticas corporais em qualquer ambiente, tendem a valorizar a forma física do indivíduo, sem se preocupar com a totalidade do mesmo. Isso é difundido através das práticas do fitness, que como o próprio nome

### 2.3. Esporte: Educação - Saúde - Natureza

Uma série de outras reportagens selecionadas mostram uma tendência da sociedade urbana contemporânea em associar as atividades corporais à natureza, à saúde e à educação. Estimulá-las como formas de largar as drogas, de ter uma vida saudável, de manter contato com a natureza, são maneiras freqüentes de representar a cultura corporal na mídia. Tais representações incluem ainda receituários sobre como elas devem ser praticadas.

O programa “*Conhecendo o parque Marinha do Brasil*”, divulgado no dia 24.09.98, pelo jornal Zero Hora e Correio do Povo, e que ganhou novo espaço no dia seguinte no Zero Hora traz pontos interessantes sobre trilhas, caminhadas, trekking. A palavra “trilhas” aparece como uma nova atividade, ganha um novo significado, outro sentido e se transforma em uma nova modalidade que vai ganhando formas para ser praticada, roupas adequadas<sup>3</sup>, gastos mínimos.

A fotografia do dia 25 mostra as crianças sorridentes, exibindo folhetos escritos que são as expressões legítimas do quanto educativa foi a trilha; ou seja, eles não apenas caminharam, mas, sobretudo, aprenderam. Passear em parques já é algo completamente regulado, vigiado, mas, além disso, se disciplina o olhar das crianças, se determina aquilo que elas devem ver no parque. Para isso organiza-se uma equipe que orienta, que possui poder, que diz aquilo que deve ser visto. Lembrar que o programa é gratuito mostra uma tendência atual de comercialização dos espaços.

Outra reportagem intitulada “*mais perto da natureza e dos limites*” também contribui para a associação das atividades corporais à saúde (deliciosas maneiras de esquecerem o estresse do dia - a - dia) e à natureza, porém a jornalista lembra que os praticantes acima de tudo testam a sua competitividade. Mais uma vez, o poder do alto rendimento se sobrepõe a outras possibilidades de sentimentos que não são oportunizadas pelos praticantes que estão representados. Acredito que as resistências a essas tendências existem, porém não são contempladas pela ideologia dos meios de comunicação.

Esportiviza-se<sup>4</sup> uma série de práticas corporais e, logo, aproveita-se para explorá-las comercialmente, através dos eventos esportivos, da venda de roupas, dos novos comerciais etc. Dentro dessa lógica é que somos formados, é que nossas identidades vão se constituindo; poucos são os que concebem a cultura corporal sem fins úteis, pelo simples prazer de realizá-la, sem exigir roupas especiais, treinamento específico etc.

Ainda com relação a forma de compreensão utilitarista da cultura corporal, aparecem outras duas reportagens intituladas “*Brincadeiras preparam para dizer não ao vício*” e “*Esporte toma lugar das drogas*”<sup>5</sup>. Essas manchetes favorecem certas interpretações e narrativas de fatos enquanto que excluem outras. Por exemplo, a de evitar atribuir responsabilidades (causalidade não especificada), assim como o poder de disfarçar o poder, não apenas da instituição esportiva, mas, também, do tráfico de drogas.

Se por um lado a mídia mostra como os esportes tiram as pessoas das drogas, por outro mostra como também as levam às drogas. Constata-se isso a partir de uma reportagem sobre o uso do doping que foi publicada após a morte de Florence<sup>6</sup> e que o jornal Zero - Hora seguiu comentando por vários dias. O sub título do textos diz o seguinte: *A possibilidade de ser o número 1 faz com que atletas se sintam estimulados a colocar em risco sua saúde e vida.*

<sup>3</sup> No desenho que ilustra a trilha, na reportagem do dia 23.09.98, aparecem características da roupa adequada para caminhadas, as botas, a mochila, enfim, uma série de equipamentos que são tomados como essenciais para os praticantes. Acho interessantes essas novas lojas de artigos de montanhismo, rapel, etc. que vendem materiais importados e sofisticados para essas práticas; e muitas vezes o praticante “curte” mais seus produtos de consumo do que a atividade em si.

<sup>4</sup> Estou entendendo por esportivização o momento em que se estabelecem regras, normas rígidas para a prática das atividades. Normalmente essas leis acabam sendo adotadas pela comunidade esportiva, e dessa forma se tornando a maneira legítima, e portanto única, de praticar.

<sup>5</sup> Essa manchete não está entre aquelas dos oito jornais selecionados para a análise. Achei importante trabalhar com ela pois foi a partir do contato com esta matéria que interessei-me a fazer esse trabalho. Ela foi publicada no dia 19.08.98 no jornal Correio do Povo.

<sup>6</sup> Mais conhecida como a Pantera Negra, Florence Griffith Joyner, uma importante atleta da história do atletismo norte-americano, morreu no dia 21.09.98, com 38 anos fulminada por um ataque cardíaco, o que faz supor o uso exagerado de substâncias químicas.

TEVES, Nilda. (1992). *O Imaginário na Configuração da Realidade Social*. In Nilda Teves (Coord.) *Imaginário social e educação*. Rio de Janeiro: Gryphus.

TURNER, B. S. (1996). *Recent developments in the theory of the body*. In: M. Featherstone, M. Hepworth & B. S. Turner (Eds.) *The body*. Social process and cultural theory (pp 1-35). Londres: SAGE.

Eduardo Ribeiro Dantas

Av. Juvenal Lamartine, 981, apto 704, Tirol – CEP: 59 022-020

Fone: (084) 201 1987 – Fax: (084) 742 2098 – Natal-RN – E-mail: kbc@eol.com.br

---

## REPRESENTAÇÕES DA CULTURA CORPORAL EM TEXTOS DE JORNAIS

Fátima Mária Pilotto

---

**RESUMO:** O trabalho consiste em uma tentativa de analisar representações da cultura corporal em textos extraídos de jornais, identificando neles relações de poder. Os textos selecionados como objeto de análise foram retirados de dois jornais de publicação diária, que são editados na cidade de Porto Alegre / RS - *Correio do Povo* e *Zero Hora* - durante oito dias seguidos de 21.09.98 a 28.09.98. A escolha de textos com temas relacionados a cultura corporal tem a ver com minha área de formação - a Educação Física - e, também, com a frequência com que tais temas são veiculados pelos meios de comunicação. Esses textos, inseridos na mídia, criam representações sobre a cultura corporal as quais são constantemente multiplicadas pelos meios de comunicação. Através da análise do discurso procuro ver como os jornais constroem, selecionam e veiculam representações sobre as atividades corporais, sem ter a pretensão de encontrar nos textos compreensões “verdadeiras” ou não dessas atividades; pretendi, assim, ver o conjunto de significados e sentidos que os textos contêm, procurando mostrar seu papel de constituidores de visões sobre o mundo, no cotidiano

---

### 1. Introdução

O trabalho consiste em uma tentativa de analisar representações da cultura corporal em textos extraídos de jornais, identificando neles relações de poder. Os textos selecionados como objeto de análise foram retirados de dois jornais de publicação diária, que são editados na cidade de Porto Alegre/RS - *Correio do Povo* e *Zero Hora* - durante oito dias seguidos de 21.09.98 a 28.09.98. A escolha de textos com temas relacionados a cultura corporal<sup>1</sup> tem a ver com minha área de formação - a Educação Física - e, também, com a frequência com que tais temas são veiculados pelos meios de comunicação. Procurei folhear os jornais atenta, buscando encontrar nas imagens e nos títulos em destaque aspectos que me remetessem às práticas corporais.

Entender esses textos como importantes contribuidores na produção de subjetividades e identidades dos sujeitos foi um dos motivos que me levou a considerá-los. Esses textos, inseridos na mídia, criam representações sobre a cultura corporal as quais são constantemente multiplicadas pelos meios de comunicação. Numa sociedade como a nossa, onde a mídia (difundida por todo o planeta) é um elemento central na vida de todos nós, é fundamental que se questionem compreensões que foram naturalizadas. Parto da hipótese de que as atividades corporais aparecem nos jornais seguindo uma determinada lógica que privilegia a utilidade das mesmas para fins de saúde, de lazer, de educação, de venda de produtos etc. A mídia dá aos textos um enfoque que privilegia o entendimento de uma determinada cultura - a do homem branco, com boas condições financeiras, heterossexual, religioso - e com isso silencia sobre a existência de outras diferentes culturas que nem sempre representam as práticas corporais da mesma forma que essa cultura tornada hegemônica o faz.

<sup>1</sup> Ao me referir a cultura corporal estou compreendendo todas aquelas atividades que são realizadas em movimento e que possuem um sentido e significado próprio, como por exemplo as lutas, a dança, os jogos, a ginástica, os esportes etc. É importante reforçar que não se trata de qualquer atividade feita em movimento, - correr em direção ao outro lado da rua para desviar do automóvel não tem o mesmo sentido que correr no parque à tardinha.

# A DANÇA DESPERTANDO A CRIATIVIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Sandra Aparecida Zotovici<sup>1</sup>*

Especialista em Educação Física Escolar – Mestranda FEF/UNICAMP

---

**RESUMO:** *No presente estudo tivemos por objetivo abordar alguns conceitos sobre criatividade e, também, refletir como se manifesta o processo criativo na escola. Por isso, procuramos restringir apenas os aspectos psicológicos e educacionais da criatividade que podem interceder de maneira construtiva na ação pedagógica dos educadores. Propomos a dança como conteúdo da educação física escolar que pode despertar o espírito criativo nos educandos, revelando e expressando pensamentos e sentimentos através da linguagem gestual. Realizamos esta pesquisa por meio da revisão bibliográfica referente a dança, educação física, educação e psicologia, tornando-a mais enriquecedora à medida que em alguns momentos conectamos a teoria com a experiência vivida no âmbito escolar.*

**UNITERMOS:** *Criatividade, Processo Criativo, Educação Física, Dança, Linguagem Gestual.*

---

## Introdução

“No futuro, educar passará a ser, simplesmente, uma facilitação da criatividade, repondo o homem em sua linha evolutiva histórica.”<sup>2</sup>

Concentramos estes estudos na criatividade uma temática muito discutida entre os profissionais da área de Educação que pode se revelar por meio dos movimentos corporais, expressando toda intenção dos gestos que transparece na linguagem gestual de cada ser que vive a dança.

Realizamos esta pesquisa por meio da revisão bibliográfica, tendo como objetivo abordar alguns conceitos sobre criatividade e seus aspectos psicológicos e educacionais nas aulas de educação física, especificando a dança como conteúdo.

A dança, como uma maneira de sentir, experienciar e viver os movimentos; a dança, enquanto elemento essencial da educação e da arte, para despertar a criatividade, dar asas à imaginação e liberdade de expressão.

Arte e educação estão sempre juntas, melhor ainda, interagem, se completam. Em todo processo ensino-aprendizagem a criatividade pode estar presente, seja na criação de uma escultura com argila ou na elaboração de uma aula. Olhando sob este prisma, o educador é um artista que realiza sua grande obra de arte que é ensinar.

A criatividade pode ser estimulada e só acontece no âmbito escolar se o próprio educador for criativo e possibilitar o espaço necessário de liberdade para que os educandos explorem suas fantasias, seus limites, seus desejos; podendo despertar o ser crítico, vislumbrador de idéias e ideais.

## 1. A Criatividade e o Processo Criativo

Nesse tópico buscamos algumas definições que irão nos auxiliar na compreensão do que é a criatividade e, como acontece o processo criativo, onde observamos a presença das capacidades cognitivas, motoras e afetivas-sociais que estão a todo o tempo manifestando-se em atos significativos, ou seja, ações acompanhadas de intenção.

---

<sup>1</sup> Aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado) da Faculdade de Educação Física/UNICAMP, sob a orientação do Prof. Dr. Adilson Nascimento de Jesus; coordenadora e membro do *GEDan* - Grupo de Estudos em Dança da Faculdade de Educação Física/UNICAMP; administradora da Lista de Dança do CEV/UNICAMP; bolsista CAPES.

<sup>2</sup> Mc LUHAN cita Oliveira Lima. In: *Mutações em Educação*, 1980. p. 62.

## 2.1. A venda de imagens e produtos através dos esportes

A utilização dos esportes pela indústria cultural é muito comum em muitos dos textos recortados, porém selecionei três para serem melhor explorados. O primeiro deles trata de parte de um informativo especial que saiu no jornal Zero Hora do dia 28.09.98, cujo objetivo é divulgação de uma escola particular de Porto Alegre. Nesse informativo especial publicitário, as cenas enunciativas para a divulgação da escola através do esporte são apresentadas através de textos e fotografias que revelam a ampla infra-estrutura da escola para a prática dos esportes - ginásio de esporte coberto, uma quadra de grama sintética (que no futuro será coberta), uma quadra de cimento -; revelam também os procedimentos didático-pedagógicos adotados pela escola, a preocupação de acompanhar o ritmo de cada aluno, de favorecer a integração entre pais e a escola e a estimulação de atividades assistenciais (gincana que teve como objetivo recolher alimentos e agasalhos para o Asilo Padre Caciue).

No texto também aparece um conjunto de modalidades esportivas (basquete 2Xs, futebol de salão 3Xs, vôlei 3Xs, e handball 2Xs) que se repetem com uma certa naturalização e, com isso, afirma-se os esportes como conteúdos hegemônicos da educação física escolar. A metodologia de trabalho para essas modalidades também está dita: *no primeiro grau se trabalha com os fundamentos dos esportes e, no segundo grau, se evolui para as práticas esportivas propriamente ditas*. Também consta no texto quem pratica os esportes: ... são todos os alunos, inclusive os bebês. O texto também apresenta aqueles que devem competir em torneios e aqueles que integram as torcidas e fazem as gincanas, enfim, tudo já está planejado, organizado.

Esses enunciados discursivos são atuais e dizem respeito ao nosso próprio tempo e portanto, são indispensáveis para aquilo que o boletim informativo, que suponho tenha sido pago pela escola, se propõe a realizar: a divulgação e a venda de seu produto - dessa escola descrita como "ideal". Os discursos contêm vários sentidos, várias verdades; eles sempre são ditos em um determinado tempo e lugar. O exemplo apresentado acima é indicativo de regimes de verdades aceitos em nosso tempo: fala-se segundo regras estabelecidas para nosso tempo: da escola como um empresa, dos alunos como clientes, do conhecimento como mercadoria. Fica evidente a "competência" administrativo-pedagógica dessa escola particular para oferecer a educação a seus clientes, fala-se de uma educação integral, do respeito ao ritmo individual de cada um e do aluno vencedor. Esses argumentos estão colocados como símbolo do padrão de qualidade e visibilidade do processo de ensino.

Isso tudo também representa um modo de ser do esporte que foi construído por práticas sociais que o legitimaram, entre elas as manchetes e os textos dos jornais. Essa legitimação ocorre através de códigos da instituição esportiva que, segundo Bracht, (1992:22) podem ser assim resumidos: *"o princípio do rendimento atlético-esportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas"*. Esses códigos, por sua vez, são naturalizados na escola e em especial nessa escola. Pergunto: onde estão as demais atividades da cultura corporal como a dança, a ginástica, as lutas e os jogos populares? Se são praticadas na escola por que não aparecem para sua divulgação? E quanto ao esporte, não existem outros sentidos, outras possibilidades de praticá-lo? Realmente, nesta escola o esporte é levado a sério (Título da Manchete); de certa forma as tarefas mecânicas dos fundamentos esportivos e as atividades assistencialistas substituem as possibilidades do lúdico, do fazer pelo fazer - arte pela arte-, e muitas outras. Uma última consideração diz respeito à fotografia; nela são representados os meninos ("aqueles que naturalmente tem aptidão para os esportes") em meio à nova, intocada e necessária infra-estrutura fornecida para a prática das modalidades. Assim está se afirmando as identidades para os meninos e também para as meninas, mesmo que elas não apareçam na imagem; nesse processo suas identidades vão se construindo.

Num segundo texto selecionado aparece uma imagem pouco nítida de dois jogadores homens em movimento, que estão vestidos com as cores vermelha e azul. A nitidez da imagem não é necessária, o fundamental que ela representa é o movimento, a velocidade da informação. Essa imagem esportiva é utilizada na divulgação publicitária do jornal Zero Hora. Ela mostra que este produto - o jornal-, deve ser consumido pois tem a qualificação dada pelo esporte; ela também mostra que o assinante terá a possibilidade de entrar para o clube dos 13. Mas o que significa entrar para esse clube? Para o leitor que não conhece o clube, o anúncio pode não fazer muito sentido; mas para os aficionados pelo futebol, este clube representa os "melhores" clubes do país, que hoje somam um número de 16 times (Santos, Corinthians, Portuguesa,

fatores culturais. Como afirma a Comissão de “Criatividade nas Artes” do Ciclo de Seminários sobre o PROCESSO CRIATIVO: “Ser criativo é ter capacidade de simbolizar; o processo criativo é pessoal e depende da interação do indivíduo com o meio social e físico.”<sup>7</sup>

A escola pode abrir espaço para algumas experiências e dar condições para que os educandos adquiram tendências e comportamentos criativos.. Como afirma Taffarel:

*A ênfase deve ser uma “pedagogia de conflito” e “da divergência”, em um clima de segurança e liberdade, reduzindo-se ameaças e tensões para evitar comportamentos rígidos que dificultam o pensamento divergente. O fundamental, segundo muitos estudiosos (Darrow, 1965; Torrance, 1970; Halman, 1970; Mc Pherson, 1971; Bostowick, 1973; Novaes, 1975; Oso Wski, 1976; Cratti, 1975; Cunha, 1977; Santos, 1982; Dieckert, 1983) é que se organize um contexto que dê aos alunos a possibilidade para que eles se aventurem, explorem, averiguem, expressem, descubram e provem por si mesmos, continuando a agir assim o resto da vida em um mundo em transformação.*<sup>8</sup>

A escola inibe a criatividade dos professores e dos educandos a partir do momento que impõe padrões, regras e estruturas já estabelecidas, que não estão abertas a mudanças. Como afirma Taffarel, isso acontece devido a “...imposição de padrões imutáveis, estruturas administrativas antidemocráticas e autoritárias, adoção de modelos e disciplinas rígidos, exigência de desempenhos específicos e predeterminados.”<sup>9</sup>

Todo processo criativo é revestido de intenção e objetivo a ser alcançado. Conforme Taffarel: “Cabe, portanto, ao professor uma parte das iniciativas, no sentido de inovar ou renovar o contexto de ensino, para assim, com seus alunos, desenvolver comportamentos singulares que contribuirão para a produção criativa e encorajamento do processo criativo em sua totalidade.”<sup>10</sup>

Uma das formas de estímulo à criatividade pode acontecer por meio da inspiração do ato criativo que surge com um estado alterado de consciência, seja o devaneio, o sonho, a atenção, a imaginação, a fantasia, ou mesmo, a intuição. Como afirma a Comissão de “Criatividade nas Artes” do Ciclo de Seminários sobre o PROCESSO CRIATIVO: “...o processo criativo (...) depende de uma série de fatores para se completar: a inspiração é apenas um deles.”<sup>11</sup>

May aponta alguns fatores em nível cognitivo, afetivo, sócio-cultural, que estimulam a criatividade, como: “a liberdade, o amor, a ousadia, o impulso para resolver problemas, a coragem, a fé e a alegria interior.”<sup>12</sup> Até onde compreendemos, a liberdade e o amor são alguns dos fatores extrínsecos que poderão influenciar no processo criativo, estimulando a ousadia, o impulso para resolver problemas, a coragem, a fé e a alegria interior, que agilizará o espírito criativo dos indivíduos de acordo com a cultura em que vivem.

Apresentamos alguns fatores que Taffarel dispõe como inibidores da criatividade, determinando-os conforme os níveis cognitivo, afetivo, sócio-cultural, físico e social. Temos a princípio, o cognitivo, referente aos bloqueios perceptivos, às estruturas rígidas de pensamento, aos crivos severos de percepção do meio, à má interação entre o indivíduo e o meio, à falta de informações e experiências, à fixação na solução de problemas, ao pensamento rígido de causa e efeito, aos preconceitos, às teorias dominantes. A seguir, quanto ao afetivo, encontramos o medo de cometer erros, a grande necessidade de segurança, a falta de confiança na capacidade criativa, o interesse em resolver problemas com muita rapidez. Logo, em termos sócio-cultural, verificamos as situações de autoritarismo, a alta diretividade, excesso de formalismo, as críticas severas, os julgamentos estereotipados, a indisciplina, a diminuição dos canais de comunicação. Enfim, quando menciona o físico e social, mostra que nos deparamos com as estruturas imutáveis, fixas, diversificadas, padronizadas, das coisas que nos rodeiam.<sup>13</sup>

<sup>7</sup> Ibid., p. 10.

<sup>8</sup> Op. Cit., p. 11.

<sup>9</sup> Op. Cit., p. 10.

<sup>10</sup> Op. Cit., p. 11.

<sup>11</sup> Op. Cit., p. 38.

<sup>12</sup> MAY, Rollo. A coragem de criar. Tradução: Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p.26.

<sup>13</sup> Op. Cit., p. 10.



A reportagem divulga uma partida de futebol do campeonato 'indígena' que se realizou no parque Marinha do Brasil promovido pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS. Neste texto existe a marca forte de quem está representando e de quem está sendo representado e de como se produz um determinado tipo de conhecimento sobre esses participantes.

O jornal mostra um grupo minoritário, historicamente excluído, que pouco é representado na mídia, mas ao fazê-lo adota novamente a perspectiva da exclusão. Digo isso, porque a matéria determina em que perspectiva o esporte deve ser observado: os lances quase profissionais, o chute forte, o artilheiro, o campeão, o troféu a La Dunga, o uniforme colorido, o olhar de quem detém o conhecimento oficial, legítimo e científico sobre as técnicas esportivas que ditam as regras sobre como o futebol deve ser praticado. Mais uma vez, reproduz-se a 'imagem cristalizada' do que é o futebol, tornando presente um ideal de jogo que possui seus fundamentos na copa do mundo. Esses atributos, que já estão convencionalmente definidos, são utilizados pela jornalista, talvez até sem um conhecimento explícito disso, em função da naturalização atribuída a esses códigos.

A fotografia representa muitas coisas: a desigualdade de poder entre os participantes (na foto as mulheres e as crianças aparecem ao fundo); a ordem política da família; a relação desigual de poder entre os participantes (os homens jogam futebol, as crianças e as mulheres observam e torcem), mostrando mais uma vez como as representações sobre o esporte estão atravessadas por questões de gênero, tão polêmicas em nossa época.

As identidades e subjetividades são estabelecidas e negociadas. A estrela do jogo, o artilheiro - autorizado a falar, Marcos Tupã<sup>2</sup>, é controlado pela pergunta da jornalista sobre as suas possíveis contribuições. Perguntar se Tupã gosta de futebol pressupõe uma resposta; a resposta dada - *imagina se não* -, também produz exclusões daqueles que não gostam de esporte, já que todos os 'normais' gostam de esporte e, assim, os que não gostam são os desviantes. Aqui as relações de poder entre diferentes participantes em diferentes níveis se evidenciam, não apenas entre os participantes e a instituição esportiva, mas, também, entre os próprios participantes - os autorizados a falar - os que jogam, os que são espectadores etc.

Pode-se dizer que esse encontro é multicultural; nele se processa uma negociação de culturas e, em meio a conflitos, lutas por hegemonia algumas identidades acabam se sobrepondo a outras. Chamou-me a atenção a fita que Marcos Tupã usa na cabeça, ela possui a marca dos artigos esportivos - Pychulym - e o colar de bambu que usa no pescoço, provavelmente do artesanato de seu grupo, o que revela a mescla de culturas, como também o seu próprio nome Marcos (mais comum em nosso meio) e Tupã de origem indígena.

Os tipos de discursos e ordens de discursos variam nas diferentes culturas, o poder dos discursos vai se estabelecendo através de membros de diferentes grupos culturais. Dessa forma o poder é negociado, legitimado, reforçado ou contestado para fins políticos, econômicos e culturais. Nesse jogo as identidades e subjetividades vão sendo estabelecidas e negociadas e aparecem as ordens simbólicas de conhecimento e poder constituídas segundo padrões diários da vida institucional. Os mbyá-guaranis lutam pelo acesso aos bens historicamente produzidos enquanto que a instituição esportiva padroniza (standartiza) os esportes segundo as normas e regras do 'alto rendimento'. As lutas em torno do acesso fundem-se a lutas que visam a padronização e delas participam diversas tecnologias do discurso que expressam redes de poder.

Assim se contribui para a construção de um lugar para os mbyá-guaranis. Através das escolhas feitas nessa reportagem transformada em notícia, a mídia, que obviamente não representa todos os grupos sociais igualmente, reproduz e reforça nessa ação conhecimentos e relações de poder, que envolvem controle e vigilância entre os diferentes participantes do processo de construção do texto.

<sup>2</sup> Tupazinho é um jogador de futebol, por isso na reportagem está dito que o Marcos Tupã já tem nome de craque. Cria-se a ilusão de que Marcos poderá seguir a carreira de jogador apenas por suas características de saber jogar; não aparece o afunilamento que essa classe - jogadores - contém.

Na escola, podemos desenvolver uma série de vivências na educação física por meio do conteúdo dança, possibilitando a criação de gestos e a liberação de emoções, o que irá permitir ao educando explorar suas vivências motoras individuais, deixando-as fluir de forma espontânea, despertando a linguagem gestual. Como afirma Brikman<sup>17</sup>: *“Para ir ao encontro da linguagem do corpo é preciso desenvolver todas as possibilidades do movimento corporal, o que exige a descoberta do próprio corpo pela via da sua sensibilização, vivência e conscientização, ou seja, perceber os aspectos físicos e psíquicos do corpo e suas inter-relações”*<sup>18</sup>.

Nortecemos alguns pontos para o despertar de um dos possíveis caminhos, para que essa prática pedagógica venha a acontecer, acompanhando a realidade dos jovens e respeitando suas necessidades e limites. Como afirma a publicação da Secretária da Educação do Estado de São Paulo: *“os jovens (...) em geral, apreciam a dança e a praticam fora da escola; cumpre trazê-la para dentro da escola”*<sup>19</sup>.

Procurando, mostrar que a dança pode ser trabalhada de forma educativa, lúdica e criativa, não se limitando apenas a eventos festivos, conforme publicação da Secretária da Educação do Estado de São Paulo:

*A dança está vinculada ao desenvolvimento do ritmo e este está vinculado ao próprio corpo e ao espaço. A dança é um recurso pedagógico imperdível e sua prática pode permear todas as séries do 2º grau. No entanto, não são poucos os professores que a alijam da escola, como se a capacidade de expressar-se corporalmente através dela ficasse melhor em outros ambientes. Outros ainda só se lembram das danças quando se faz necessário uma apresentação da “Quadrilha” nas festas juninas.*<sup>20</sup>

No decorrer do trabalho desenvolvido na escola será necessário aprimorar o domínio das técnicas de movimento, respeitando uma seqüência gradativa de complexidade, onde o estudo dos movimentos irá auxiliar a uma melhor atuação e representação, tornando-os mais definidos, expressivos, amplos e representativos.

A dança nos permite brincar com os movimentos, criando novas formas, novas possibilidades. Assim, jogamos com a arte do improviso; o improviso dirigido ou livre, que dá um significado à ação, manifestando a intenção do ser e também educando cada indivíduo para o sentir, pensar e agir seu movimento no tempo e no espaço conquistado. Para isso, o indivíduo se utiliza da linguagem gestual que pode superar limites e padrões impostos pelas palavras (escritas ou faladas) e também barreiras emocionais que surgem durante o processo de desenvolvimento do ser.

## Conclusão

Com alguns anos de experiência na Educação Física, pôde-se notar que a muito tempo o sistema escolar vem agindo como inibidor da criatividade, pois não cumpre o papel de ser um espaço onde os educandos possam se expressar de forma livre e espontânea. Como afirma Gaiarsa, a escola atua controlando cada vez mais os movimentos, trazendo como conseqüência disso a restrição, não só dos movimentos, mas também da inteligência e dos sentimentos.<sup>21</sup>

A começar pelo professor que para sua atuação profissional necessita de algumas habilidades indispensáveis, entre elas, o jogo de cintura para contornar problemas e, principalmente, a sensibilidade para observar essas situações, onde os motivos devem estar adequados às características, necessidades e anseios do educando. Para o aprender criativo é necessário ensinar de maneira criativa.

<sup>17</sup> A autora referencia o termo linguagem corporal no mesmo contexto que trato da linguagem gestual. Adotei o termo linguagem gestual, pois considero que desta forma limitamos nossos estudos aos gestos realizados frente aos significados de cada ação, enquanto a linguagem corporal conforme o prisma pode abrir espaço para a fala e a escrita que não deixam de ser uma manifestação do corpo humano.

<sup>18</sup> BRIKMAN, Lola. A Linguagem do Movimento Corporal. Tradução Beatriz A. Cannabraud. São Paulo: Summus, 1989, p. 13.

<sup>19</sup> São Paulo (Estado) Secretária de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas Proposta Curricular para o Ensino de Educação Física: 2o grau - versão preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1992, p. 33.

<sup>20</sup> Ibid, p. 33.

<sup>21</sup> LABAN MOVIMENTO, Léo Halsman. Brasil: FDE/GMU: FDE. 1990. 1 videocassete(18 min.): son., color, 12mm, VHSNTSC.\*

Essas são as contradições que circulam quando a perspectiva adotada para se referir aos esportes, aos jogos, as brincadeiras é a do alto rendimento. A forma de prática escolhida para os meninos de rua é o torneio, ou seja a competição. Essa lógica pretende ser universal, mas muitos grupos não a praticam, ou a praticam com outros códigos, outros signos que não os da instituição esportiva. A idéia de que o esporte olímpico é o último degrau a se chegar, que é o máximo da perfeição, que é o que existe de mais bem organizado, não passa de uma invenção humana, de uma idéia advinda do mercado esportivo, e que, por isso, não pode ser tomada como uma verdade inquestionável.

### 3. Conclusão

Penso que esses textos olhados isoladamente possuem um poder muitas vezes insignificante, porém é importante estar atento para o poder que os jornais têm de produzir efeitos cumulativos. É essencial desafiar e criticar as práticas institucionais dominantes, estar atento para as maneiras indiretas de exercer e reproduzir poder, bem como aos perigos dos discursos que através deles se proliferam.

Tentei ver os efeitos que esses textos produzem, sem me deter nas intenções dos jornais em divulgá-los. Não procurei ver aquilo que eles “realmente” queriam dizer, pois sei que não existe uma realidade objetiva, clara, mas que todas as realidades são atravessadas por diferentes discursos que têm poder de constituir as subjetividades e identidades dos sujeitos.

Isso é o que tenho para dizer neste momento, deste lugar de onde falo. Ao mesmo tempo em que produzo essa análise ela está me produzindo, modificando minha forma de conceber esses assuntos. Espero estar de alguma forma contribuindo com aqueles que possuem algum tipo de vínculo com a cultura corporal, principalmente em perceber os interesses ideológicos, políticos e econômicos das mensagens que são veiculadas pelos meios de comunicação no nosso dia-a-dia. Busquei desnaturalizar um pouco as atividades esportivas, ver outras compreensões, outras formas de se perguntar e falar sobre elas.

### 4. Referências Bibliográficas

BRACHT, Váler. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

\_\_\_\_\_. **Esporte e as Novas Instituições**. Setembro de 1996.

FAIRCLOUGH, Norman. Text and language. in **Critical Discourse Analysis**. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. Technologization of discourse. in **Critical Discourse Analysis**. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. in **Critical Discourse Analysis**. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. Discourse and Power. in **Language and power**. London: Longman, 1989.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Ed Loyola, 1996.

LUKE, Allan Tex and Discourse in Educacion. in **An Introduction to critical discourse analysis. A Review at Research in Education**. V. 21, 1996. p. 3-48.

## Primeiras Palavras

Por sua natureza, a dança está inevitavelmente vinculada às possibilidades do ser humano, seja de forma artística, lúdica, social ou cultural. Há registros arqueológicos de que o homem dançava já nos primórdios de sua história.<sup>1</sup>

Historicamente, a dança assumiu várias formas e tem se transformado, assim como a cultura humana, à medida que é criada por seres que pertencem a meios particulares, contextualizados em termos históricos, sociais e culturais.<sup>2</sup> Pode-se facilmente perceber essa realidade observando-se registros pictográficos, como um quadro na Biblioteca Nacional de Paris, retratando Luiz XIV e a rainha dançando o minueto, no século XVII. Interessante é salientar que a dança, nesta época, era um dos principais eventos sociais de entretenimento (COMPTON'S, 1996). Há também registros fotográficos, como a foto do balé *O Lago dos Cisnes* (1895), do coreógrafo francês *Marius Petipa*, que retrata não apenas uma fábula, mas também um sentimento e uma realidade político-social da época, sob a égide do virtuosismo técnico corporal. Há inúmeros registros em cinemateca que mostram uma gama variada de estilos de dança em que a técnica corporal sistematizada é aplicada ou não, como a coreografia *Road to the Stamping Ground* (1982), do coreógrafo *Jiri Kylian*, que produziu um filme documentário a partir de uma pesquisa realizada junto aos aborígenes e sua dança na Ilha de Groote, na Austrália, como base para um trabalho coreográfico, sistematizado tecnicamente, traduzido pela ótica da Dança Moderna.

Mas qual o significado dessas transformações? O que elas querem nos dizer? Considerando que a técnica aparece no cenário da dança, qual o seu significado neste processo histórico?

Assim, impulsionada a compreender o fascínio que o bailarino e a bailarina sentem no uso e no controle do seu corpo na dança, considerando que a aprendizagem e o treinamento do gesto técnico significa, por um lado, disciplina, sofrimento, dor, sacrifícios de ordem temporal, corporal e social, dentre tantas outras facetas, e, por outro lado, a alegria de vencer seus limites de movimentos corporais, o prazer em realizar o sonho de expressar seus sentimentos na dança e o júbilo de estar presente em cenas teatrais sensibilizando o público com sua arte, eu pergunto: *Quais os motivos que levam o ser humano a buscar o domínio do gesto técnico na dança?*

## A metodologia

Apoiada em TRIVIÑOS (1992), desenvolvi uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-me da exploração e da descrição para captar não só a aparência do fenômeno, mas também sua essência, buscando as causas de sua existência e procurando compreender sua origem, suas relações, suas mudanças, num esforço por intuir as conseqüências que terão para a vida humana.

Para coletar os dados, utilizei entrevista semi-estruturada e questionário. A opção por esse dueto metodológico de investigação justifica-se pela possibilidade que ele dá ao pesquisador de chegar mais perto das perspectivas dos sujeitos, à medida que permite a interação dos dados encontrados. (TRIVIÑOS, 1992)

Na entrevista e no questionário, foram abordadas questões relativas à dança, à técnica corporal e à motivação humana, nas quais os sujeitos desta pesquisa versaram sobre o significado da dança, da aprendizagem da técnica e do treinamento corporal em suas rotinas de vida, além de expressarem suas expectativas e sonhos em relação à dança.

Assim, a Escola de Dança do Centro de Formação Artística (CEFAR), da Fundação Clóvis Salgado - Palácio das Artes em Belo Horizonte-MG, foi escolhida como amostra desta pesquisa, pelo fato de ser uma instituição pública relevante tanto em nível municipal como estadual, que recebe alunos de outras escolas de dança da Região Metropolitana e de várias outras localidades.

<sup>1</sup> No museu do Brooklyn, em Nova York, guarda-se uma peça de barro pertencente à primeira época de Nagada, cuja data se fixa, aproximadamente, em torno de 4000 mil anos a.C., na pré-história. É uma boneca de barro, que mostra um movimento de dança. (MOHAMED, 1995:19.)

<sup>2</sup> Cultura é entendida aqui como "um sistema historicamente derivado de projetos de vida explícitos e implícitos que tendem a ser partilhados por todos os membros de um grupo social ou por aqueles designados". (ABBAGNANO, 1982, p.213.)

Encontramos vários autores que tratam sobre o assunto e, cada um deles, tem uma forma diferente de definir a criatividade. Por isso, tentaremos expor algumas idéias destes e discutir sobre nosso ponto de vista pedagógico.

Rogers citado por Taffarel define a criatividade da seguinte maneira: "...*auto-realização, motivada pela premência do indivíduo em realizar-se, sendo o ato criador um comportamento natural de um organismo que tem tendências a se expandir*"<sup>3</sup>. Notamos que o autor considera a criatividade como algo que acontece de maneira natural, uma necessidade própria do ser humano de estar sempre buscando ampliar seus horizontes, seu universo de conhecimento, como realização pessoal consequência das conquistas cotidianas.

Outra abordagem que se segue sobre a criatividade acontece em nível dos processos psicológicos básicos diante de situações-problema que geram a necessidade de se buscar soluções, manifestando os processos cognitivos e criativos dos indivíduos, Torrance citado por Taffarel afirma isso na frase:

*...é um processo natural de todas as pessoas, através do qual elas se conscientizam de um problema, de uma lacuna nas informações, para o qual ainda não aprendeu a solução: procura então as soluções em suas experiências ou nas dos outros: formula a hipótese de todas as soluções possíveis, avalia e testa estas soluções e comunica os resultados.*<sup>4</sup>

Guilford citado também por Taffarel dá outra definição de criatividade, considerando-a como uma habilidade em solucionar situações, ao mesmo tempo que detém o senso crítico e interpreta as informações, afirmando que a mesma é: "*o conjunto de habilidades relacionadas à fluência, flexibilidade, sensibilidade a problemas, pensamento divergente, capacidade de redefinição de análise e síntese das informações.*"<sup>5</sup>

Durante todo o processo de desenvolvimento do ser humano, são transmitidas e incorporadas um grande número de informações que ficam armazenadas e poderão auxiliar na manifestação da criatividade posteriormente. Como afirma a "Comissão de Educadores" do Ciclo de Seminários sobre o processo criativo, criatividade é:

*...a capacidade de oferecer respostas novas a uma situação determinada, portanto ela liga-se à habilidade de um indivíduo em fazer novas combinações a partir dos elementos que possui. Ai ele cria um novo signo: emerge um novo significado, pois é criada uma nova relação entre as coisas já existentes. Este processo de simbolização liga-se ao desenvolvimento da afetividade: quanto mais um indivíduo tiver sua personalidade integrada, mais energia criativa ele terá.*<sup>6</sup>

A criatividade é um processo contínuo das civilizações. Acontece em todas as culturas, podemos dizer, que de forma global. A criatividade é consequência de uma complexidade de reações que envolvem tanto os processos neurológicos quanto os psicológicos, considerando também as influências sofridas pelo meio físico e social.

## **2. Fatores Psicológicos que Interferem na Criatividade**

As atitudes, as motivações, as capacidades e habilidades mentais, sofrem alterações de indivíduo para indivíduo, que irão determinar os níveis de criatividade, conforme os fatores psicológicos que influenciam o ato criativo.

O ambiente onde ocorre o processo criativo pode interferir nas possibilidades de criação. Quando nos referimos ao ambiente, estamos considerando-o em dois aspectos: o físico, que é concreto, palpável, manipulável, referente a objetos, local, etc.; e o social, que depende dos grupos, organizações, sociedade e

<sup>3</sup> TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Criatividade nas aulas de educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985. p. 8.

<sup>4</sup> Ibid., p. 8.

<sup>5</sup> Ibid., p. 9.

<sup>6</sup> GIGLIO, Zula Garcia (org.). DE CRIATIVIDADE E DE EDUCAÇÃO. Campinas: UNICAMP, NEP, 1992. p. 12.

*“...tornar o corpo imponderável, leve, diáfano, disfarçar qualquer esforço humano quando realizar movimentos cada vez mais complexos, tornando o bailarino uma criatura especial, que reflete os valores de uma nobreza ímpar, eram alguns dos objetivos do balé, estruturados, no corpo, através das técnicas extracotidianas” (DANTAS, 1996:47.)*

Segundo CUNHA (1988:29.), as técnicas utilizadas no treinamento básico de qualquer estilo de dança se traduzem no conjunto de processos educativos, através das quais as práticas dos exercícios corporais têm a finalidade de preparar o corpo do bailarino, no sentido da formação de uma consciência cinestésica e perceptiva.

Para BARBA et al (1995), toda forma cinestésica é dinâmica. Dessa maneira, o bailarino constrói sua obra com as sensações de tensões e relaxamento o sentido de equilíbrio que distingue a estabilidade das aventuras verticais de impulso e queda. Portanto, a natureza dinâmica da experiência cinestésica é a chave para a correspondência entre o que o bailarino cria com suas sensações musculares e a imagem do corpo vista pelo público.

Para CUNHA (1988:29.), a formação de uma consciência cinestésica, ou seja, o desenvolvimento de uma percepção mais aguçada dos movimentos corporais é adquirida, primeiramente, a partir da compreensão, assimilação e incorporação das diferentes ações corporais, que passarão a integrar a memória cinética do indivíduo.

Por outro lado, BARBA et al (1995) alerta quanto ao mito da técnica e do treinamento técnico-corporal como algo possível de adquirir, possuir e de dominar. Para ele, o treinamento técnico somente pode cumprir essa função se seus aspectos mais complexos e mais profundos forem compreendidos. Na verdade, o problema do treinamento técnico é que muitas pessoas pensam que são os exercícios que desenvolvem o bailarino, quando, na realidade, eles são parte tangível e visível de um processo maior, unitário e indivisível.

Martha Graham, que viveu e exprimiu as tensões de seu tempo no contexto da Dança Moderna na invenção de uma linguagem nova, esclarece sobre o assunto:

*“A técnica é o que permite ao corpo chegar a sua plena expressividade. Adquirir a técnica da dança tem apenas um fim: treinar o corpo para responder a qualquer exigência do espírito que tenha a visão do que quer dizer.” (GARAUDY, 1980:97.)*

## **A Motivação no Contexto da Dança**

Para NUTTIN (1969:195.), o ser humano, no aspecto da motivação, relaciona-se com o fato de ele existir no mundo pessoal do outro: “O homem individual, assim como os grupos sociais e os povos, está muito preocupado com o modo pelo qual existe na coexistência dos outros”. O autor acrescenta que o sujeito e o mundo não interagem somente no interior de um campo de ação; eles também se co-penetraram de tal maneira que o mundo pessoal, enquanto objeto intencional das operações, forma o conteúdo de sua personalidade, ao mesmo tempo que o mundo comportamental é uma construção do sujeito, onde um existe em função do outro.

É por esse raciocínio que NUTTIN (1983) alerta que as várias tendências que geralmente são concebidas como necessidades autônomas podem ser concebidas também como diferentes manifestações de determinado dinamismo, que se identifica com a construção do ser humano e de seus alvos, os quais impulsionam o sujeito e o orientam a alguma atitude, como lutar, jogar, praticar esportes, competir ou dançar, enfim todos os alvos e necessidades que o ser humano possa eleger para si.

Nesse contexto, AMES (1995:200.) compreende que a orientação motivacional deposita grande valor ao esforço/dedicação e ao processo de aprendizagem que, de certa forma, indicam um meio ou uma ação, para chegar ao domínio, à perfeição e à satisfação pessoal do sujeito.

NUTTIN (1983:63.) observa que o agir não se limita à ação externa. Para ele, na maioria das situações, o ser humano responde por uma ação cognitiva de reflexão e de imaginação tanto quanto por uma manipulação física de objetos presentes. Dessa maneira, pensar é uma ação que o ser humano exerce sobre o mundo percebido e concebido como um *mundo-problema* a resolver e a explicar, num exercício cujo alvo é tornar as relações Eu-Mundo cada vez mais inteligíveis.

Alguns ingredientes necessários à atuação do professor para uma prática pedagógica criativa, são a liberdade, a ousadia, o amor e o impulso para resolver problemas. Segundo a “Comissão de Educação” do Ciclo de Seminários sobre o PROCESSO CRIATIVO, o professor criativo é:

*...aquele indivíduo que sabe fazer uso de sua liberdade, que ousa sem medo de chocar, e que sente-se impulsionado para resolver problemas. A principal fonte de energia criativa do professor reside no AMOR: é uma pessoa capaz de interagir afetivamente com o seu trabalho e com seus alunos. Este professor estaria então naturalmente apto a respeitar o arbítrio do aluno – ele assumiria o papel de orientador do aluno, dentro de um processo de investigação, de descoberta; essa seria a pedagogia adequada ao desenvolvimento da criatividade.”<sup>14</sup>*

Dentro da pedagogia utilizada pelo professor deve constar conteúdos problematizados (situações de investigação e desafio): motivação, envolvimento afetivo; respeito ao processo individual. Buscar as melhores maneiras de se fazer as mesmas atitudes, são na realidade, novas formas de se perceber as velhas coisas, formas criativas de realização e perpetuação das ações humanas, como afirma Alves: “Se um novo problema deve ser resolvido, a velha lógica deve ser abandonada e o cientista precisa seguir um novo caminho. Se ele finca pé na antiga lógica, tem-se então algo similar à Lei de Forvester...”<sup>15</sup>

Contudo, podemos notar que o despertar da criatividade nas aulas de dança na educação física escolar depende da inter-relação dos domínios motor, afetivo-social e cognitivo.

### **3. O Despertar da Criatividade nas Aulas de Dança**

Encontramos a dança em três dimensões, como educação, arte e performance. A dança que tratamos não se restringe a uma delas. Ela se perpetua e se completa pela fusão dos elementos que caracterizam cada uma delas, pois consideramos esta interação como ponto fundamental para o desenrolar de todo o processo de ensino-aprendizagem em dança, que é justamente, o despertar do corpo para as ações básicas de movimento que irão auxiliar todo o repertório gestual criativo

Cada aula que se inicia, uma surpresa nos aguarda. Nunca sabemos o que pode acontecer, o ser humano nos surpreende a cada segundo, principalmente quando tratamos de crianças e adolescentes que se manifestam com gestos inesperados, expressões que nem sempre, num primeiro momento, podemos compreender, mas que significam muito para aqueles que as estão vivenciando.

No desenrolar das atividades procuramos motivar para que cada educando possa comunicar e expressar de forma livre, descontraída e espontânea seus desejos, sentimentos e emoções, sem induzir os movimentos mecanicamente realizados, ou melhor, repetitivamente copiados; talvez uma indução, se assim podemos chamar, por meio de estímulos visuais, gustativos, táteis ou sonoros, como por exemplo, palavras significativas, poesias, cores, paisagens, músicas, entre outros.

O educando deve se sentir bem à vontade para deixar aflorar de “dentro para fora” seus movimentos. Assim, estaremos conquistando espaços para a criação e a exploração dos vazios, que irão ser preenchidos de cor, alegria, satisfação e vida.

Com isso, torna-se necessário um ambiente que favoreça o processo criativo adequado à realidade dos educandos, onde a liberdade para improvisar é essencial no gesto criativo.

Lima<sup>16</sup> quando cita Torrance & Torrance esclarece que no processo educacional podemos agir como facilitadores da criatividade, considerando a necessidade de algumas habilidades que possibilitam a realização do processo criativo. No entanto, as habilidades requerem a prática que pode ser desenvolvida por meio do ensino-aprendizagem que dará ênfase às atividades que estimulam a criatividade no âmbito escolar.

<sup>14</sup> Op. Cit., p. 14.

<sup>15</sup> ALVES, Rubem. A Geração do Futuro. Tradução João Francisco Duarte Júnior. 2a ed. Campinas: Papirus, 1987, p. 77.

<sup>16</sup> LIMA, Balina Bello. *Ampla Didática: Reflexão sobre o ensino brasileiro e proposta de reformulação baseada na criatividade*. Niterói: UFF, 1983, p. 29.

Os dados desta pesquisa também retratam que, na realidade, tanto os professores como os alunos, vieram para a dança devido ao interesse na dança e pela dança, isto é, pelo poder de sedução dos movimentos da dança sobre aqueles que são sensibilizados por ela e, por razões associadas à projetos e sonhos pessoais. Nesse sentido, reporto-me a OSTROWER (1990) quando salienta que diante da obra de arte e do domínio desta, o que menos vem à mente são problemas técnicos ou a complexidade destes.

Dessa maneira, num exercício de aproximação dos dados coletados dos questionários e entrevistas, o QUADRO 1 apresenta uma hierarquia de motivos segundo os alunos e professores da Escola de Dança do CEFAR, por uma ordem de importância, numerada de 1 a 10, sendo que o primeiro é mais importante que o segundo, e assim sucessivamente.

Pode-se observar, inicialmente, duas situações comportamentais similares, tanto para alunos quanto para professores, em relação aos fatores motivacionais: no primeiro lugar, a saúde e o bem-estar do bailarino; no terceiro lugar, o aspecto lúdico.

Em uma primeira análise, chamam a atenção os fatores relacionados no segundo e no quinto lugar de importância na escala de hierarquia motivacional, que aparecem invertidos, mas de certa maneira se associam. Enquanto os alunos citaram em segundo lugar de importância talento e expressividade, os professores apontaram utilização de técnica corporal na dança aliada ao treinamento/aula e à disciplina nas aulas. Em quinto lugar de importância dá-se o contrário: para os alunos, é a utilização de técnica corporal na dança e o treinamento/aula, enquanto para os professores é o talento e a expressão corporal aliados à possibilidade de criatividade.

**QUADRO 1.** Relação dos fatores motivacionais de acordo com a hierarquia de motivos dos alunos e professores da Escola de Dança do CEFAR

Alunos	Hierarquia	Professores
Saúde e bem-estar	1°	Saúde e bem-estar Desenvolvimento da auto-estima
Talento e expressividade	2°	Utilização de técnica corporal TREINAMENTO/AULA DISCIPLINA NAS AULAS
Aspecto lúdico	3°	Aspecto lúdico
Sucesso artístico	4°	Participação em espetáculos de dança
Utilização de técnica corporal Treinamento/ aula	5°	Talento e expressão corporal Possibilidade de criatividade
Disciplina nas aulas	6°	Incentivo familiar
Participação em espetáculos de dança	7°	Retorno financeiro
Desenvolvimento da auto-estima	8°	Música
Música	9°	Iluminação
Possibilidade de criatividade	10°	Aquisição de novas amizades

Uma segunda observação: apesar de aparentemente não haver concordância total na ordem hierárquica dos fatores motivacionais do QUADRO 1, podemos realizar uma associação lógica dos fatores, considerando que os motivos para o desejo ou para a ação humana se relacionam e modificam o comportamento do ser humano (NUTTIN, 1983 e SAMULSKI, 1995.). Por exemplo, podemos considerar, segundo BARBA (1995), em concordância com os depoimentos deste estudo, que talento e expressividade estão relacionados à utilização de técnicas corporais e ao treinamento/aula e vice-versa. Do mesmo modo, a questão do sucesso artístico pode vincular-se à participação em espetáculos de dança, e esta por sua vez se associar ao retorno financeiro.

Quanto à associação entre música e iluminação, esta é possível se considerarmos o contexto cênico em que esses fatores compõem uma situação coreográfica e, conseqüentemente, a atuação do bailarino.

Em relação à possibilidade de criatividade e à aquisição de novas amizades, bem como a disciplina nas aulas e o incentivo familiar, a associação pode ser realizada à luz das determinantes da motivação, quando estas nos indicam aspectos cognitivos com significados próprios na atuação e no comportamento do ser humano em determinado meio sociocultural. (CRATTY, 1989 e ROBERTS, 1990.)



Encontramos professores que julgam ser mais fácil trabalhar com alunos que aceitam tudo, pois não irão questionar, ou mesmo, criticar o trabalho realizado pelo mesmo, permitindo a imutabilidade de seu trabalho. Ao lidar com alunos inovadores e criativos, o professor tem que estar sempre buscando novas informações e estímulos, ou seja, motivos para que o trabalho se desenrole com total interesse e participação. Taffarel chama isso de *"hábitos de adaptação e ajustamento."*<sup>22</sup>

Gostaríamos que este ensaio científico fosse muito além das palavras escritas que ficam registradas e, nem sempre são incorporadas à realidade. Esperamos que além de transmitir conhecimentos teóricos, torne-se possível sensibilizar e conscientizar educadores, coordenadores pedagógicos e diretores, para um problema que ainda assombra nossa educação, que é a maneira como vem sendo desenvolvido os conteúdos, seja nas aulas de educação física, matemática, ou qualquer outra disciplina. Precisamos mais do que preparar aulas ou procurar receitas. Precisamos refletir nossas ações e nossas intenções, abrindo espaço para que se possa ousar, criar, educar de maneira mais humana, mais sensível. Precisamos ser educadores e tirar proveito de nossa criatividade para colocar em prática vivências que motivem no ensinar, aprender e viver a dança.

### Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. **A Geração do Futuro**. Tradução João Francisco Duarte Júnior. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1987.
- BRIKMAN, Lola. **A Linguagem do Movimento Corporal**. Tradução Beatriz A. Cannabraud. São Paulo: Summus, 1989.
- GIGLIO, Zula Garcia (org.). **DE CRIATIVIDADE E DE EDUCAÇÃO**. Campinas: UNICAMP, NEP, 1992.
- MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Tradução: Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- LIMA, Balina Bello. **Ampla Didática: Reflexão sobre o ensino brasileiro e proposta de reformulação baseada na criatividade**. Niterói: UFF, 1983.
- LIMA, Oliveira. **Mutações em Educação**, 1980.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

---

## A MOTIVAÇÃO HUMANA E O GESTO TÉCNICO NO CONTEXTO DA DANÇA\*

*Isabel Cristina V. Coimbra Diniz*

Especialista em Educação Física Escolar (PUC-MG) e Lazer (UFMG)

Mestre em Educação Física (UFMG)

---

*RESUMO: Procurando compreender os motivos que levam o ser humano a buscar a aprendizagem e o domínio do gesto técnico na dança, utilizei do método da exploração, da descrição, e da análise do conteúdo para a leitura do referencial teórico e dos dados levantados pelas entrevistas e questionários. A Escola de Dança do CEFAR da Fundação Clóvis Salgado BH/MG, foi escolhida como amostra, e os dados ali coletados indicaram-me a transcendência do significado da dança e da motivação humana para o aprendizado do gesto técnico em sua prática. Assim, observei que na tradição ocidental, o bailarino tem sido orientado na expressividade das técnicas corporais extracotidianas específicas, em detrimento da fala corporal, nas entrelinhas da arte, da estética e da cultura. Além disso, pode-se observar que ao longo do processo ensino-aprendizagem essa motivação pode se transformar em geradora de sentido e de valores socioculturais. Enfim, temos a possibilidade de reflexão sobre a relevância da dança num diálogo com as teorias da motivação humana, do treinamento de técnicas corporais e da Educação Física, diálogo este voltado para a utopia de uma experiência mútua de descobertas e avanços na compreensão dos significados da dança e das ações pedagógicas aliadas à aprendizagem e ao treinamento técnico corporal em sua prática.*

---

<sup>22</sup> Op. Cit., p. 10.

\* Dissertação defendida e aprovada no Curso de Mestrado em Educação Física da UFMG no ano de 1998, sob a orientação da Dra. Myriam Evelyse Mariani

## Bibliografia

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. 2aed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- AMES, Carole. Metas de ejecución , clima motivacional y processos motivacionales. In:  
ROBERTS, Glyn. Motivacion in sport and exercise. Spain: Editorial Desclee de Brouwer S.A, 1995. p. 197-214.
- BARBA, Eugênio & SAVARESE, Nicola. A arte secreta do ator. São Paulo: Hucitec UNICAMP, 1995 .
- COMPTON'S. Interative encyclopedia. U.S.A: Compton's New Media,1996.
- CRATTY, B. Psicologia no esporte. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1984.
- \_\_\_\_\_. Psychology in conteporary sport. 3 rd ed. New Jersey : Prentice Hall,Inc.,  
1989.
- CUNHA, Morgada. Dance aprendendo, aprenda dançando. Porto Alegre: Editora da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/MEC/SESU/PROEDI, 1988.
- DANTAS, Mônica Fagundes. Dança: forma, técnica e poesia do movimento: na  
perspectiva de construção de sentidos coreográficos. Porto Alegre: Escola de  
Educação Física-UFRS (Dissertação de Mestrado), 1996.
- \_\_\_\_\_. Mônica Fagundes. Dança e linguagem: a construção de sentidos coreográficos. Revista Perfil.  
Rio Grande do Sul: ESEF/UFRGS, ano 1, n° 1, p.52- 66,1997.
- GARAUDY, Roger. Dançar a vida . Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1980.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.  
Campinas: Papirus, 1994.
- MOHAMED, Shokry. La danza mágica del vientre. Madri: Mandala, 1995.
- NUTTIN, Joseph. A estrutura da personalidade. São Paulo: Duas Cidades, 1969.
- \_\_\_\_\_. Teoria da motivação humana: da necessidade ao projeto de ação. São  
Paulo: Loyola,1983.
- ORLANDI, Eni P. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez,1993.
- ROBERTS, G. Motivation and achievement of children in sport. In: I Seminário  
Internacional de Psicologia do Esporte. Belo Horizonte: EEFUFMG, 1990.
- SAMULSKI, Dietmar. Psicologia do esporte: teoria e aplicação prática. Belo Horizonte: Imprensa  
Universitária/UFMG, 1995.
- TRIVIÑOS, Augusto Muniz de. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa  
qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.
- Endereço: Rua Cláudio Antônio n.100. Bairro Aparecida. Belo Horizonte – MG – Fone: (031)4282339

No processo de coleta de dados desta pesquisa, os instrumentos eleitos foram aplicados aos alunos e professores de dança do CEFAR, durante os meses de novembro e dezembro de 1997, ao longo de sete semanas consecutivas, cobrindo um período composto por aulas, estudos coreográficos, provas, ensaios e espetáculo de final de ano. Diante disso, foram envolvidos alunos do 2º ao 4º. ano básico, além dos alunos do curso profissionalizante.

Assim, os questionários foram distribuídos para os 48 alunos entre as turmas de dança já delimitadas e sete professores. Diante disso, os questionários foram respondidos por 30 alunos e 5 professores. Para a análise desse questionário, utilizei a estatística descritiva para caracterizar a amostra, utilizando média geral e desvio padrão dos dados numéricos, como idade e tempo de vivência na dança. A análise percentual foi utilizada para descrever o nível de importância que determinados fatores e condições motivacionais exercem sobre a vivência e a prática da dança dos sujeitos desta pesquisa.

No tempo disponível, foram entrevistados quinze alunos entre os trinta que haviam respondido ao questionário. Foram também entrevistados sete professores. Além disso, é oportuno acrescentar que cinco desses professores também responderam ao questionário e que duas das professoras entrevistadas acumulam cargos administrativos. Uma é superintendente e a outra é coordenadora da Escola de Dança do CEFAR.

Diante da riqueza de sentidos contida no conjunto de todas as informações obtidas, tentei ressaltar os sentimentos e a motivação desses sujeitos, através de suas falas e pronunciamentos corporais, sobretudo pela maneira como foi revelado o pronunciamento do ser humano na dança e pela dança, articulado no viés do tempo histórico. (ORLANDI, 1993.)

## O gesto técnico da dança

GONÇALVES (1994:13.) observa que a cultura imprime suas marcas no corpo e que este expressa uma história acumulada de uma sociedade. Dessa forma, ao longo da história, o homem vem assimilando inúmeras concepções no tratamento com o seu corpo e suas relações em determinado contexto social.

No contexto cultural, podemos perceber inúmeras manifestações do ser humano, dentre as quais a dança, com suas múltiplas faces, que vem celebrando a vida numa expressão dela própria, filtrando as mensagens, as idéias que se pretende transmitir, através da expressão contida nas formas e movimentos por uma comunicação não verbal do ser. Assim, o corpo que dança expressa seu ser sensível, comunicando-se com o mundo, onde todas as manifestações desencadeadas o levam a desvendar-se por inteiro, revelando-se como um ser-no-mundo, a partir do desdobramento da concretude de sua existência.

Um corpo, ao dançar, desenha no tempo e no espaço com seus gestos. São movimentos orquestrados pelo sensível e pelo inteligível do ser em deslocamento e pelas impulsões do movimento, gerando formas e (re)formas, em constantes transformações, tornando a dança uma realidade visível e dinâmica. (DANTAS, 1997:52.)

Ao examinar a história da dança, num exercício interdisciplinar com as inúmeras correntes de pensamento sobre arte, estética e técnica, podemos percebê-las diluídas em todo o seu contexto. E, nesta aventura, podemos vislumbrar o ser em constante construção, numa procura incansável de si mesmo e do outro, utilizando e buscando também a dança e suas técnicas como forma e conteúdo de seus desejos e tendências.

Conforme COMPTON'S (1996), citamos o Balé Clássico que é baseado em um sistema classificado e codificado em posturas, por meio de um vocabulário de passos ou movimentos que pouco foram modificados através dos anos, usando a biomecânica do corpo humano com objetivo artístico. Assim, a exemplo da pintura ou da música, o balé consiste em técnicas básicas, neste caso corporais, as quais os bailarinos utilizam para expressar os sentidos coreográficos.

Nesse contexto, DANTAS (1996) afirma com razão que a evolução de uma técnica de movimento está diretamente relacionada a um projeto sociocultural e a valores éticos e estéticos de determinado núcleo social. A autora também cita o Balé Clássico e conclui:

## Educação Física

A Educação Física no transcorrer da década de 80 e de 90 envolveu-se num clima de descobertas, decorrente do amplo processo de denúncias formuladas a partir de estudos e pesquisas que permitiram descobrir e sentir o seu efetivo papel social, econômico, cultural e político, permanentemente implícito em sua prática.

O novo é animador, mas também gera um clima de conflitos, de insegurança, na medida em que temos que substituir a prática autoritária por uma prática democrática, essencialmente participativa. Nota-se na Educação Física, uma grande dificuldade em transformar o conhecimento gerado pelo novo paradigma em informações objetivas e seguras que possam ser compreendidas, apropriadas e consumidas.

As instituições de ensino superior devem criar espaços para assimilação do novo. É necessário começar tornando coerente a teoria com a prática, consciente de que constituem um processo que ao ser aplicado abre espaços para efetiva participação. A teoria por si só não vai além das intenções do discurso e a prática por si só torna-se neutra, não permitindo a existência de continuidade e nem tampouco de transformações de qualidade.

A teoria e a prática atuando em conjunto, mudam a própria natureza, permitem a continuidade, o desenvolvimento de aplicações contextualizados na teoria, criando atividades em condições de assumir um compromisso político duradouro com a participação, a descentralização do processo de tomada de decisão e a possibilidade de formar cidadãos.

### A Ginástica no contexto atual

Ginástica, vocábulo de origem grega que significa "ato ou efeito de exercitar o corpo nu"<sup>1</sup>. Os helenos praticavam atividades físicas nos ginásios, estas atividades eram constituídas de saltos, corridas, arremessos, lançamentos, etc. Tudo isto era denominado "Ginástica".

Atualmente a prática das atividades ginásticas fica bem distante dos hábitos helenos, pois, estes a praticavam de uma forma mais natural e espontânea. Hoje a Ginástica se apresenta mais estilizada e com algumas características de construção de exercícios e sistematização.

A intenção não é historiar a evolução da Ginástica, apenas situar e analisar dentro do contexto atual no qual está inserida.

Se formos ao dicionário, para tentar definir o termo ginástica, encontraremos: "Arte ou ato de exercitar o corpo para fortificá-lo e dar-lhe agilidade. Conjunto dos exercícios corporais sistematizados, para esse fim". (FERREIRA, 1995, p.323) Podemos observar que esta definição é abrangente, pois considera o movimento dentro de uma dimensão de arte. E a arte é ação, expressão do humano.

Só que a Ginástica não se deixou levar apenas pelo fascínio da arte. Acabou por obedecer a certas normas e regras estabelecidas por valores e ideologias impostas culturalmente.

O conceito de Ginástica está atrelado a aspectos físicos e utilitários, esquecendo-se da abrangência que a disciplina tem no âmbito filosófico, político, social e cultural.

Existem atualmente os mais variados tipos de Ginástica. Dentre elas se destacam a Ginástica Aeróbica, Ginástica Localizada, Ginástica de Condicionamento Físico, Musculação, Ginástica de Alongamento, Ginástica Corretiva, e outras. As vertentes da Ginástica estão crescendo. Este crescimento atende a demandas dos modismos, nem sempre estas atividades são norteadas dentro dos princípios e finalidades da educação e formação do humano.

<sup>1</sup> A origem etimológica da palavra Ginástica "vem do grego *gymnikos*, adj. que é relativo aos exercícios do corpo, e de *gymn* (o), elemento de composição culta que traduz a idéia de nu, do grego *gymnós*, "nu, despido", não coberto, que se limita a ser alguém ou alguma coisa, puro simples, sem acessórios ou sem modificações..." (MACHADO, 1977. v.3 p.151 apud SOARES, 1998, p.20)

Desse modo, CRATTY (1984) considera que os motivos inerentes às diversas situações na vida do ser humano variam conforme as suas fontes, que podem ser internas, externas ou ambas.

Nesse sentido, NUTTIN (1983) descreve que a motivação intrínseca e a motivação extrínseca são dois tipos inteiramente diferentes em nível de dinâmicas de comportamento, entretanto a flexibilidade dos processos meio-fim ou objetos-metas, considerados de base intrínseca, em um determinado campo podem funcionar como meios extrínsecos a outras metas e vice-versa.

Por outro lado, na interação Eu-Mundo, o comportamento do ser humano, em determinado momento, pode ser motivado por necessidades hierarquizadas de acordo com o contexto no qual se encontra inserido. Assim, a hierarquia de motivos articula-se a estrutura meio-fim, de acordo com a necessidade que o ser humano tem em relação às suas metas e alvos. Considerando o contexto da dança e pressupondo que o processo da motivação para o aprendizado e o treinamento do gesto técnico pode variar de pessoa para pessoa, o estar motivado também é pessoal.

Partindo do princípio de que a motivação do ser humano é fator significativo para o aprendizado da dança sistematizada, admite-se que no processo de aprendizagem há, de certa forma, uma necessidade de conhecimento e do domínio de determinadas técnicas corporais, resgatando aqui o sentido de saber conferido à *techné*. Nesse processo, tenta-se sublinhar a identidade da fonte motivacional, que, de uma forma ou de outra, une a variedade de objetos-meios e de objetos-fins ao dinamismo de base originária do aprendizado da dança. Nessa perspectiva, NUTTIN (1983:193.) esclarece:

*“Enquanto que uma necessidade se orienta em direção a uma categoria mais ou menos ampla de objetos preferenciais, um motivo concreto se dirige para um objeto bem determinado. Concebendo a origem do motivo concreto sob a forma de um processo de aprendizagem, constrói-se laços associativos entre uma necessidade de um objeto concreto que satisfaz essa necessidade.”*

Transcendendo a questão do aprendizado, BARBA et al (1995) ensina que na tradição ocidental o ator-bailarino tem sido orientado na expressividade das técnicas corporais extracotidianas específicas, em detrimento da linguagem e da fala corporal. Por outro lado, a visão desses atores é para ser compreendida e sentida como algo mais variado e complexo, não restrito ao significado da expressividade, mas também à finalidade e à lógica que os orienta.

## Resultados e Discussão

Buscando conhecer melhor a amostra pesquisada, iniciamos por uma caracterização desta em relação à idade e tempo de experiência em dança. Assim diante dos resultados, podemos afirmar que a média geral da idade dos professores pesquisados é 39,7 anos e o desvio padrão é 9,0. Como o dado numérico do desvio padrão é muito grande, optamos por relacionar este resultado por classes de idade. No quadro docente há um professor com 25 anos, quatro professores na faixa de 34 a 38 anos, três professores entre 42 e 45 anos e um professor com 58 anos de idade. Por outro lado, a média geral em relação à experiência/tempo na dança desta amostra é de 25 anos e o desvio padrão é de 5,3.

Quanto aos alunos, a média geral da idade corresponde a 16,6 anos e o desvio padrão é de 3,4 significando uma variância significativa em relação à média encontrada. A maioria dos alunos desta escola tem menos de 17 anos, com poucos acima de 20 anos. Paralelamente a média geral em relação à experiência na dança em anos desta amostra é de 7,1 e o desvio padrão é de 2,5. Estes resultados estão entre os dados extremos de 3 e 12 anos de vivência na dança. Segundo alguns depoimentos, as vivências desses alunos precedem seu ingresso na Escola de Dança do CEFAR e percorrem diversas áreas da dança, como Balé Clássico, Dança Moderna, Jazz, Sapateado, Dança Folclórica, Dança Afro e Funk.

Segundo a amostra, o que os leva à dança é um imenso prazer e, a aprendizagem da técnica corporal, neste caso, é fator primordial para a expressão do gesto dançante. Além disso, os depoimentos dos alunos revelam claramente o esforço que eles realizam para perseverar e continuar o curso, devido às inúmeras dificuldades vividas, pois, além da dificuldade financeira, existem dificuldades de ordem familiar, relacionadas à falta de apoio por parte do pai ou da mãe, dificuldades escolares, relacionadas com rendimento escolar, provas e período de vestibular, e dificuldades relacionadas à saúde física.

Aqui estão os problemas. Os professores de Educação Física das instituições de ensino superior, que atuam na área de Ginástica estão compartilhando com a visão de homem fundada no dualismo, seus conteúdos estão ausentes de informações que consideram os conhecimentos relativos à concepção de corpo e o movimento intencional do humano. (PEREIRA, 1998)

Constata-se que os conteúdos que são passados na universidade são fragmentados e o futuro profissional não tem a visão do todo, comprometendo assim a sua aplicabilidade. Como consequência, reproduzirá o que teve nas aulas de graduação, assim, provavelmente se situará apenas nos aspectos mecânicos, técnicos e na prática imitativa, deixando de perceber os valores implícitos na realidade concreta de uma escola, de uma comunidade ou de uma academia.

Frente a estas constatações e situações vividas pela Ginástica surgem um número considerável de indagações:

- Como compreender a Ginástica Geral e a Educação Física na dimensão social, política e cultural, considerando o humano com seu movimento situado no contexto histórico?
- Como desenvolver estudos em Ginástica Geral sem vinculá-la apenas a aspectos biomecânicos ou ao estreita redução biológica?
- Como considerar a Ginástica Geral comprometida com a formação do humano e com fator de crescimento e desenvolvimento motor? E fator de melhoria de qualidade de vida?
- Como estruturar a Ginástica geral, seus conteúdos, metodologia, considerando o homem com seus valores e potencialidades?
- Como estruturar a Ginástica Geral, tendo em vista a perspectiva do humano no prisma da unidade?
- Como estruturar a Ginástica, considerando um fecundo processo de pesquisa sob a luz das mais diferentes abordagens metodológicas?

### **Unidade corporal e movimento humano**

A partir do momento em que se começou a perceber os equívocos cometidos, na medida que passamos a compreender que o humano com seu corpo é muito mais que uma estrutura física, que precisa ser estimulado a expressar seus desejos, sentimentos e atingir os objetivos humanos básicos, configurou-se o problema. Como superar a distância entre o sujeito e o objeto? Como caracterizar o movimento intencional, expressivo e com significado, manifestado por uma totalidade corporal? Como recuperar o sujeito? Será preciso?

Não obstante as dificuldades, percebemos que o humano resiste, já suportou a redução a espírito e também ao maquinismo. Entretanto, uma luz surge no momento em que se percebe a possibilidade de superação do dualismo, de pensar na diminuição do abismo entre o sujeito e objeto, a partir do momento que entende-se que o conceito de corpo evoluiu nas diferentes concepções filosóficas.

Nas análises das concepções de corpo em filosofia, verifica-se a concepção de corpo instrumento da alma difundida por Platão; o ser humano dualizado com Descartes, onde o corpo aparece como uma máquina; ou ainda as tentativas de unificação e o sentido do humano centrado na unidade nos estudos de Merleau-Ponty.

Mesmo com a compreensão que somos um corpo concreto, um corpo sujeito, um sujeito corpo, duvido que isto pode ser fortalecido apenas com o discurso da filosofia, ou ainda, apenas nas defesas de nossas dissertações e artigos publicados. Creio que temos que ter ações concretas a partir do contexto vivido dentro do espaço da Educação Física e da Ginástica.

Com o entendimento do humano na unidade corporal, procura-se superar o dualismo corpo / mente, alma / espírito, dando início a ações que tentará eliminar a tendência em fragmentar o humano em um conjunto de partes estanques.

Os fatores motivacionais de aquisição de *status* social e premiações foram considerados os menos importantes em comparação aos outros fatores inseridos no contexto da dança pela amostra, o que faz sentido devido à alta valorização do sentimento de prazer desta, na dança pela dança.

## Conclusão

Nas entrelinhas do significado da dança na existência do ser humano, pude perceber uma trama de sentidos tecida por sonhos e interesses a partir de trilhas históricas da dança e dos sujeitos deste estudo. Na trama de suas vidas, estes sujeitos criaram e recriam a dança, dando-lhe sentidos estéticos diferenciados, possibilitando-me vislumbrar que a dança é algo vital para o ser e está associada à possibilidade da vivência lúdica, traduzida pelos sujeitos no *prazer em dançar*.

Para os alunos e professores da Escola de Dança do CEFAR, a técnica corporal é um meio de aperfeiçoamento do movimento. A opção pela técnica ocorre devido à necessidade pessoal de aprimoramento junto à qualidade e à beleza do movimento, em que a técnica também pode ser um instrumento para a expressão e interpretação artística.

Curioso é poder observar a similaridade entre o contexto do ir à escola de ensino formal para aprender a ler e escrever, e ir para a escola de dança para a aprendizagem e o treinamento do gesto técnico da dança. Em outras palavras, é o exercício de instrumentalização para a leitura e a escrita corporal dançante com o objetivo de dominar uma linguagem gestual para determinado fim.

Neste estudo, podemos concluir que para o grupo pesquisado a técnica possui um papel importante como parte *determinante da motivação* para a prática da dança, apresentando níveis altos de ativação (intensidade e persistência) e de direção (intenção e orientação a uma meta). Ao mesmo tempo, as aspirações de sucesso artístico e auto-estima também caminham junto nesse processo da motivação, indicando que esse grupo também é motivado pelo êxito. (SAMULSKI, 1995.)

Outro aspecto é que no processo de ensino e aprendizagem da dança o corpo-sujeito torna-se também um lugar de prazer, de sensibilidade, de reflexão crítica e criativa de vida e de mundo, o bailarino realmente caminha para uma situação ótima de rendimento, através da harmonia e totalidade do sentido qualitativo-quantitativo, permitindo uma leitura dos signos relacionados à sua prática corporal de movimentos, em que poderá levantar questões relativas à sua vida no contexto no qual está inserido.<sup>3</sup>

Considerando que é datada e localizada no processo histórico, a dança se insere no cotidiano humano alterando comportamentos, gerando sonhos e metas pessoais, tendo como pano de fundo a personalidade humana, que é construída pelo contexto social e pela mediação da ação dos sujeitos.

Os motivos geradores de sentidos que, de uma maneira ou de outra, ocupam um lugar hierárquico na estrutura da personalidade humana, é que impulsionam o ser humano a estabelecer metas e dão sentido pessoal a determinada atividade.

Neste estudo, observou-se que o aspecto da motivação humana implica dimensões afetivas, sociais e cognitivas, tendo como pano de fundo o contexto histórico-sociocultural do ser humano. Ao longo do processo de ensino e aprendizagem, esses motivos podem se transformar em geradores de sentidos ou de valores socioculturais.

*Partindo-se do princípio de que o corpo é o lugar onde tudo acontece e que a dança, como tantas outras manifestações da cultura corporal de movimentos, se oferece com uma fisionomia motora, em um acompanhamento motor de sensações, penso que no ensino ou no treinamento técnico corporal o educador possui a chance de construir a partir do possível uma realidade compromissada com a totalidade do ser humano.*

<sup>3</sup> Essa intensidade de exercícios corporais me fazem bem? Foram significativas para mim? Foram prazerosos? O que significa a sensação de fadiga? Que condições a sociedade em que vivo oferece para que eu possa me dedicar a essa atividade? Quais os grupos sociais interessados na dança? Essas são questões como tantas outras emergentes, importantes para a formação e o amadurecimento crítico e criativo do bailarino.

- Definir atividades da área de Ginástica Geral, considerando a motricidade humana e o conhecimento específico da Educação Física, as atividades esportivas, motoras recreativas e expressivas.
- Considerar a relação teoria e prática, atitude científica e a interdisciplinaridade para estruturar ações e diretrizes para a intervenção metodológica.

Esta pesquisa fornecerá subsídios para que a Ginástica Geral se solidifique enquanto área de conhecimento. A intenção é construir uma alternativa metodológica para a disciplina de Ginástica Geral da Universidade Estadual de Londrina. E ainda, possibilitar que a Ginástica seja incluída com maior ênfase nas aulas de Educação Física da educação básica.

Poderá também trazer novas possibilidades ao processo de ensino / aprendizagem do futuro profissional em Educação Física por fornecer um ambiente que favorece a criatividade, a exploração do aprender a aprender fazendo. Nesta dimensão, a educação centrada nesta perspectiva pretende formar um cidadão original, criativo e capaz de tomar suas decisões conforme seus desejos.

### **Possibilidades de encaminhamento do estudo**

Para tão ambiciosa intenção, torna-se necessário estabelecer uma metodologia que garanta amplo diálogo entre o sensível e o inteligível. O avanço do estudo será promovido a partir da inter-relação da teoria / prática, da necessidade / do conhecimento e deverá ser marcado pela característica da qualidade.

Os procedimentos para o acesso qualitativo se farão necessários pelos critérios da "convivência; vivência e identificação ideológica". (DEMO, 1987, p.44)

Para viabilizar este estudo pretende-se realizar um trabalho envolvendo de modo participativo / associativo, professores que atuam na rede pública estadual do Paraná e que interessam em abordar a Ginástica, como conteúdo em suas aulas de Educação Física.

A idealização deste estudo, opta-se pela pesquisa-ação. A tentativa será de estruturar teoricamente a Ginástica Geral e construir uma alternativa de trabalho, já que os procedimentos convencionais deixam evidências de uma prática dualista.

Buscar-se-á desta forma a compreensão, explanação e especificação da Educação Motora no âmbito escolar. Para tanto, considera-se os temas; Educação, Ginástica Geral, Unidade e Motricidade do humano.

Pretende-se realizar estudos objetivando a integração teórico / prático de todo o processo a ser implantado em termos experimentais.

Os estudos, teorizações e reflexões já produzidas sobre a área específica da Ginástica Geral, constituirão também ponto de partida para o desenvolvimento da proposta de sistematização do conteúdo e futura construção da alternativa metodológica.

Após a definição da estrutura teórica, que será produzido através da atuação associativa / participativa com os professores, possibilitará a construção da alternativa metodológica.

Num primeiro momento se dará a construção preparatória do conhecimento, para em seguida a realização da prática. Neste sentido produziremos os conhecimentos e reelaboraremos as ações docentes.

Após a construção de uma *prévia alternativa metodológica*, esta será aplicada (vivenciada) nas aulas de Educação Física. A aplicação das vivências será um momento de grande relevância, pois uma vez encaminhado o suporte teórico do processo, temos a intenção de verificar a sua validade.

A finalidade da aplicação das vivências será de construir / reconstruir. Denota-se aqui ações que possibilitarão processos construtivos, com análises, reflexões, abstrações e compressões. É importante ressaltar que a prática não se restringirá à aplicação da teoria, mas, sim, uma prática contextualizada pela teoria.

Em princípio acredita-se que a pesquisa-ação poderá oportunizar um processo de construção e reconstrução das atividades Ginásticas, levando em consideração as situações vivenciadas / investigadas na relações professor-pesquisador e professor-participante.



# GINÁSTICA GERAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO METODOLÓGICA ORIENTADA NA PERSPECTIVA DA UNIDADE

Ana Maria Pereira, Ms.  
Universidade Estadual de Londrina

---

**RESUMO:** Este trabalho pretende evidenciar a Ginástica como conteúdo da Educação Física e manifestação da cultura corporal. Estudar a disciplina em novos padrões, fundamentando teoricamente, definindo e estruturando as suas atividades, assumindo o movimento humano como seu objeto central de estudo, em permanente relação dialógica com o corpo do humano, considerando como um todo, interagido e indivisível. O estudo objetiva investigar a estrutura de conhecimento específico da Ginástica Geral e fornecer subsídios para que se solidifique como área de conhecimento. Trata-se de um processo de construção, considerando o conhecimento em Educação Física, através de uma nova orientação de paradigma ou reorganização epistemológica, onde determine reformulações no campo de investigação científica, na aplicação pedagógica e inovação metodológica. A tentativa é estruturar teoricamente a Ginástica Geral e construir uma alternativa metodológica diferenciada, já que os procedimentos convencionais deixam evidências de uma prática dualista no tratamento com o humano. A unidade corporal com toda a sua complexidade e pluralidade e o movimento intencional e expressivo deverá constituir o objeto de estudo de todo o processo. Buscar-se-á pela pesquisa-ação a compreensão, explanação e especificação da Educação Física e da Ginástica no âmbito escolar.

---

## Introdução

Em meados de 1998, ao defender dissertação como parte conclusiva do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Metodista de Piracicaba, sobre “concepção de corpo e a realidade dos professores de Ginástica das instituições de ensino superior do Estado do Paraná”, constatei que a maioria dos professores, têm na concepção de corpo dualista a sustentação para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas. Embora, algumas vezes percebeu-se alguns professores com discursos do humano na perspectiva da unidade, mas não conseguindo efetivar a relação do conhecimento teórico com as atividades na prática.

Constatou-se na formação do futuro profissional em Educação Física, área de Ginástica, a preocupação centrada em “aprender um conjunto de atividades para poder ensinar” com um corpo de técnicas, apoiadas em sua maioria no conhecimento das ciências biológicas e com grande valorização das atividades práticas, sem levar em conta a necessária base teórica alicerçada por conhecimentos do humano compreendendo aspectos históricos, filosóficos, antropológicos, sociais, políticos e culturais.

Erich Fromm (1986) explica que teoria e prática não estão separados, “(...) Estão inter-relacionados de tal forma que o conhecimento é fertilizado pela prática e esta guiada pelo conhecimento. Teoria e prática modificam sua natureza quando deixam de estar isoladas”. (p.13)

Podemos afirmar que a super valorização da prática, atende apenas as necessidades imediatas, com eventos sem continuidade e com fim em si mesmo.

De um lado, temos o currículo mínimo que contempla as áreas do conhecimento, sendo estas: filosóficas, do ser humano e da sociedade. Assim, foram criadas condições significativas para determinar avanços e articular os conteúdos com uma nova concepção de homem e do mundo. De outro, localizamos a maioria dos profissionais de Ginástica das instituições do ensino superior, ainda, com vínculos no tradicional processo de formação utilizando a técnica como elemento essencial com objetivos voltados para fins utilitários e estéticos, tendo como consequência uma atuação alienada.

O estudo se justifica tendo em vista a pretensão de evidenciar a Ginástica como conteúdo da Educação Física e manifestação da cultura corporal. A Ginástica necessita ser estudada em novos padrões e fundamentada teoricamente, definindo e estruturando as suas atividades, assumindo o movimento humano como seu objeto central de estudo, em permanente relação dialógica com o corpo - como - um - todo, interagido e indivisível.

paralelamente ao avanço dos computadores. A dismetria pode ser interpretada como uma falha no controle preditivo e a incoordenação, por sua vez, pode ser entendida como uma falha no controle multivariável visto que vários sinais de entrada e saída são manipulados simultaneamente; em ambas um computador torna-se indispensável. Uma outra forma de controle, a qual também envolve um computador, é o adaptativo, no qual um sistema modifica sua ação de acordo com a experiência. Tal acontece com o cerebelo, onde ação compensatória a disfunções motoras induzidas por lesões parciais sugerem uma capacidade adaptativa.

Tanto o controle preditivo quanto o controle multivariável relativos à dismetria e à incoordenação podem ser derivados do controle adaptativo, de forma que o papel global do cerebelo poderia ser explicado em termos de controle adaptativo-aprendizagem. Esta adaptação advém de processos de plasticidade sináptica que ocorre nas sinapses entre as fibras paralelas e as células de Purkinje quando estas sinapses estão ativas em conjunto com sinais advindos das fibras trepadeiras. Aparentemente, os sinais via fibras trepadeiras codificam erros no desempenho motor. As fibras trepadeiras monitoram o desempenho de um sistema no qual um dado circuito cerebelar esteja envolvido, informando as células de Purkinje acerca de erros de controle devido a um desempenho motor incorreto. Supõe-se, portanto, que o aprendizado no cerebelo ocorre de tal modo que os sinais erro via fibras trepadeiras agem no sentido de deprimir, via depressão a longo prazo, aquelas sinapses das fibras paralelas responsáveis pelo erro (ITO, 1993).

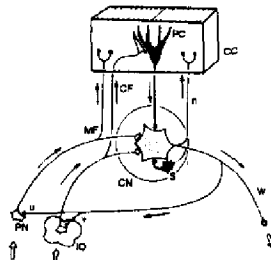
Filogeneticamente, partes mais antigas do cerebelo estão envolvidas na regulação e adaptação de reflexos, enquanto partes mais recentes estão envolvidas em controle motor voluntário, no qual a aprendizagem pela prática é um aspecto importante. Observa-se que os hemisférios cerebelares se desenvolveram concomitantemente ao córtex cerebral (principalmente o associativo), o que sugere estarem também envolvidos na aquisição de destreza mental (LEINER et al., 1986, 1993).

### O microcomplexo corticonuclear

Podemos entender o córtex cerebelar como constituído de pequenas unidades funcionais longitudinais denominadas microzonas (OSCARSSON, 1976). Cada microzona é formada pelo conjunto de neurônios associados a uma única célula de Purkinje e, através do axônio desta, projeta-se a neurônios dos núcleos vestibulares ou a neurônios dos núcleos profundos do cerebelo, enquanto estes últimos, bem como as células de Purkinje, recebem colaterais das fibras musgosas e trepadeiras. Ao conjunto formado pela microzona cerebelar e a correspondente célula nuclear profunda, denominou-se microcomplexo corticonuclear (fig. 1).

O microcomplexo corticonuclear (fig.2) basicamente funcionaria da seguinte maneira:

- 1 - as células de Purkinje tem ação inibitória sobre os neurônios nucleares profundos, enquanto colaterais das fibras musgosas tem ação excitatória;
- 2 - as fibras trepadeiras conduzem sinais erro detectados no desempenho do sistema no qual um determinado microcomplexo esteja envolvido;
- 3 - sinais carregados pelas fibras trepadeiras induzem depressão a longo prazo nas sinapses entre as fibras paralelas e as células de Purkinje que são ativadas simultaneamente com o disparo das fibras trepadeiras;
- 4 - o significado funcional dos colaterais das fibras trepadeiras enviadas aos neurônios nucleares profundos é desconhecido. Especula-se que cancelariam o efeito da excitação da célula de Purkinje induzida pelas fibras trepadeiras, que inevitavelmente induziriam inibição nos neurônios nucleares.



**Figura 1-** Diagrama esquemático da organização corticonuclear. CC, córtex cerebelar; CN, núcleo cerebelar ou vestibular; W, axônio nucleofugal; u, v, n, r, colaterais de W; S, interneurônio inibitório; PN, núcleo pré-cerebelar; IO, oliva inferior. (modificado de ITO, 1984)

Em nossa sociedade existe uma preocupação muito grande com fatores estéticos, com a imagem do físico. Assim, uma grande massa procura os exercícios ginásticos, para cumprir apenas funções estéticas e utilitárias. A consequência disto é a busca das ações, que visam trabalhar apenas o "físico", como um conjunto de ossos e músculos (como um corpo máquina), que não pensa, não sente, não vive intensamente. Apenas se preocupa em repetir o que lhe é determinado, para atingir a tão sonhada "forma", se limitando em medir biotipo, gordura corporal, marca inicial e final.

Os exercícios ginásticos ficam limitados a um simples reproduzir de um modelo acabado, possível de ser previamente determinado, igual para todos; nesta dimensão estamos sendo desconectados da experiência pessoal, onde a criatividade, a reflexão, o lúdico, estão sendo deixados de lado em detrimento da "tentativa de atingir a bela forma física".

Percebe-se que o contexto geral da Ginástica está inserido dentro de uma concepção de corpo fragmentado, substância isolada que em analogia com o "senso comum" se apresenta "(...) incoerente, desarticulado, mecânico, passivo e simplista(...)". (SAVIANI, 1991, p.35). Ou ainda, em analogia com o "pentágono do racionalismo - ordem, determinismo, causalidade, controle e objetividade. (MORIN, 1981).

É necessário perceber a intensa influência determinada culturalmente, que está induzindo à projeção de uma imagem de corpo ideal, que muitas vezes não corresponde à realidade original. Nesta dimensão, o homem e a mulher ficam na expectativa de seguir um modelo, assim, acabam perdendo o poder da criação e liberdade.

A Ginástica tem um grande poder de sedução. Isto é relevante, pois, através dela podemos proporcionar a democratização das atividades motoras, tendo como finalidade estimular o desenvolvimento humano individual, contribuir para interação dos participantes na interação da vida social, na promoção da saúde, da educação, do lazer e da qualidade de vida do humano.

## **A Ginástica no contexto das aulas de Educação Física**

A Ginástica traz atrelado em sua prática um enfoque mecanicista, fruto da influência dos antigos métodos trazidos da Europa, com heranças militares e sistematização calistênica.

A visão ortodoxa dos métodos ginásticos ainda estão presentes nas aulas de Educação Física, sejam estas, no clube, na academia, ou no âmbito escolar da educação básica ou do ensino superior em Educação Física.

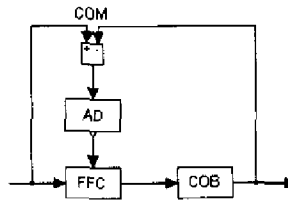
No que se refere ao ensino superior, muitos professores, através do discurso, questionam os métodos tradicionais, mas na sua práxis pedagógica organizam e ministram suas aulas dentro destes mesmos parâmetros totalmente ortodoxos.

A imagem projetada pela Ginástica, dentro das instituições de ensino superior, nos cursos de licenciatura em Educação Física, está vinculada a tendências da moda e ligado ao fenômeno do corpo belo e saudável. "Os docentes dos cursos de Licenciatura em Educação Física, área de Ginástica do Estado do Paraná, ajustam seus conteúdos, para ensinar o futuro profissional a atingir e buscar a tão sonhada bela forma". (PEREIRA, 1998, p.120). Constatamos que não existem maiores preocupações com a Ginástica no âmbito escolar direcionada com a formação do humano ou com o crescimento e desenvolvimento da criança.

Nesta dimensão, o professor de Ginástica tem reforçado o sentido utilitarista, fragmentado e dual do humano, reduzindo os seus conteúdos a questões de saúde, prevenção, reeducação, ou em função da beleza plástica.

Observa-se que estes objetivos atrelados aos estreitos limites biológicos ou higiênicos, acabam por disciplinar o corpo do humano, pois, as atividades têm a tendência a serem mecânicas, repetitivas, isoladas, dissociadas de significados, correndo o risco de conduzir o humano a passividade, submissão, desestimulando a criatividade e a reflexão.

Será que reduzir o humano a realidade orgânica garante o nível desejável de cientificidade? Com esta redução não estaríamos enfatizando o dualismo e seguindo os princípios das ciências naturais?

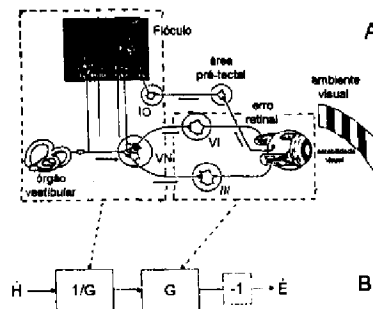


**Figura 4** - Estabelecendo um laço de realimentação num sistema de controle por pré-alimentação. *FFC*, controlador por pré-alimentação; *COB*, objeto sob controle; *AD*, adaptador; *COM*, comparador. (modificado de ITO, 1984)

Esta hipótese pode ser exemplificada pelo controle cerebelar da componente horizontal do reflexo vestibulo-ocular (HVOR). Um exemplo claro de microcomplexo córtico-nuclear, é a região do flóculo cerebelar conectada a neurônios no tronco encefálico que participam da HVOR.

Esta região do flóculo (a chamada zona-H) contribui com a HVOR com adaptabilidade. Sem o flóculo, a HVOR é um arco neuronal que funciona como um sistema de controle por pré-alimentação, cuja operação é suscetível a distúrbios externos e alterações nos parâmetros internos. O flóculo restabelece o laço de realimentação faltante na HVOR. O flóculo recebe sinais vestibulares via fibras musgosas, que são transmitidos às fibras paralelas. As células de Purkinje floculares inibem diretamente células no tronco encefálico que contribuem para a HVOR. As discrepâncias entre o sinal de entrada (a velocidade da cabeça) e o sinal de saída (a velocidade do olho), detectadas como um deslocamento da imagem na retina, são fornecidas ao flóculo pelas fibras trepadeiras. Desta forma, o flóculo altera a dinâmica da HVOR a fim de minimizar os sinais relativos ao deslocamento da imagem na retina.

As características do sistema de controle do arco neuronal da HVOR (fig. 5a) são mostradas no diagrama de bloco da figura 5b. Se o controle for perfeito, a velocidade do olho deve ser exatamente igual à velocidade da cabeça com o sinal invertido. Nesta situação, as características dinâmicas do controlador adaptativo composto pelo flóculo, pelos canais semi-circulares e pelos neurônios no tronco encefálico que participam da HVOR, devem ser reciprocamente iguais àquelas do objeto controlado, que neste caso é o sistema oculomotor, incluindo os motoneurônios, os músculos extraoculares e o olho. O papel do microcomplexo córtico-nuclear seria gerar a dinâmica inversa do objeto controlado.



**Figura 5** - Circuito neuronal e diagrama de bloco do sistema de controle do sistema flóculo-vestíbulo-ocular. A: *III* e *IV* núcleos dos nervos cranianos oculomotor e abducente. Os neurônios inibitórios e seus colaterais estão em preto, os excitatórios em branco. B: *G* representa a dinâmica do sistema oculomotor e  $1/G$  a dinâmica inversa gerada no microcomplexo córtico-nuclear em A (dentro do quadrado sombreado). *H*, velocidade da cabeça; *E*, velocidade do olho. (modificado de ITO, 1984)

Apesar das conexões neurais no cérebro serem mais ou menos estáveis a despeito do processo de desenvolvimento por que passa o indivíduo, algumas delas possuem algum tipo de plasticidade, que está na base do controle adaptativo. Portanto, é importante investigar como o sistema nervoso central adquire a habilidade de controlar movimentos valendo-se da plasticidade sináptica, tanto do ponto de vista das neurociências quanto da robótica.

A superação da tradição dualista em nossas atividades pedagógicas ocorrerá ao considerarmos o humano como um todo, com toda a sua complexidade e pluralidade, com o movimento intencional, expressivo e com significado. É com esta visão que constituirá o alicerce de estudo que norteará o processo de estruturação de uma proposta de intervenção metodológica para a área de Ginástica nas instituições do ensino superior.

Neste contexto, pergunta-se: Quais seriam os conteúdos ginásticos e qual a metodologia indicada para promover a superação dos dualismo que afeta as aulas de Ginástica Geral dos cursos de licenciatura em Educação Física?

### **Pistas para uma intervenção metodológica**

Afinal, que Ginástica queremos?

Trata-se de um processo de construção, tomando como referência os conteúdos em Educação Física, onde determine reformulações no campo de investigação científica, na aplicação pedagógica e inovação metodológica.

Nesta dimensão, entende-se que a sistematização do conhecimento em Ginástica deveria ser pensada a partir da interpenetração do saber em diferentes áreas, como: Filosofia, Antropologia, Neurofisiologia, Anatomia, Psicologia, Epistemologia Genética, História e outras, que oferecem subsídios para entender o humano e a concepção de corpo na ótica da unidade.

Percebeu-se a importância de situar a Ginástica como uma atividade realmente educativa, prazerosa, ligada a um fenômeno cultural. Entende-se que devemos utilizar todas as atividades motoras que fazem parte da cultura corporal ou motora do humano ( Ginástica; Dança, Esporte, Jogo, etc.).

A Ginástica deve estar comprometida com a “formação e capacitação humana”. GALLARDO (1997) explica que:

*“A formação humana tem relação com o desenvolvimento da criança como pessoa, capaz de ser cocriadora, junto com as outras, de um espaço humano de convivência social desejável (...). A capacitação tem a ver com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo em que vive, como recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que queira vivenciar”. (p.81)*

A Ginástica Geral tem como tarefa educacional, criar condições para que as orientações se apoiem no desenvolvimento das relações humanas e paralelamente proporcionar espaços de ação onde se exercitem as habilidades que se deseja desenvolver, ampliando as vivências do indivíduo.

Neste contexto, a Ginástica Geral se apresenta com movimentos intencionais e expressivos, que auxiliarão no processo de crescimento e desenvolvimento do humano. A pretensão é tirar o humano da ordem disciplinar das filas e colunas, romper com padrões preestabelecidos, perceber o movimento em relação à qualidade, criatividade, reflexão e expressão.

Talvez nesta dimensão resgatemos o movimento “arte”, o movimento que se torna gesto, o gesto que se torna fala, que expressa, que comunica, que sente, que vive sua originalidade. Resgatemos a tentativa incansável de buscar a plenitude da globalidade do ser humano, de fazer com que o humano crie e amplie a sua sensibilidade num clima de liberdade, que recupere o significado da alegria, do lúdico, de sentir e viver o prazer, de melhorar a sua qualidade de vida, respeitando seus limites e possibilidades.

### **Desafios colocados pela vivência profissional**

Este estudo tem o objetivo e finalidade investigar a estrutura de conhecimento da área específica de Ginástica Geral:

- Considerar o processo histórico da cultura corporal, a fim de eliminar o dualismo vigente.

Os comandos motores gerados pelo córtex cerebral são enviados tanto ao sistema músculo-esquelético quanto ao modelo dinâmico. A saída do sistema músculo-esquelético ou do modelo dinâmico é realimentada ao córtex cerebral através de um sistema sensorial ou de uma conexão neuronal interna, respectivamente. O laço de comunicação entre o cerebelo e o córtex motor é que levou à formulação desta hipótese (ITO, 1970).

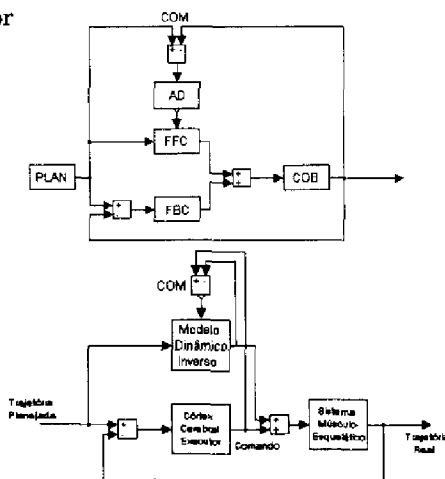
Supõe-se que o cerebelo represente a dinâmica do objeto sob controle (um braço, por exemplo). O modelo dinâmico interno reproduziria a dinâmica do sistema músculo-esquelético através de mecanismos adaptativos do cerebelo, no microcomplexo corticonuclear. Estaria envolvida a via entre a zona intermediária do hemisfério cerebelar e o córtex motor.

2 - Um sistema adaptativo que opera por pré-alimentação pode ser inserido em paralelo com o sistema de controle por realimentação (esquema de cima na fig. 7). Inicialmente o modelo operaria apenas sob o controle por realimentação, mas o controle por pré-alimentação gradualmente tomaria seu lugar com a prática. Estariam envolvidas as comunicações entre o cerebelo e o córtex cerebral conectando os hemisférios cerebelares em paralelo com as vias do córtex cerebral a núcleos subcorticais ou a outras áreas do próprio córtex cerebral.

Enquanto o córtex cerebral executa um movimento de acordo com uma trajetória fornecida pelo córtex associativo a partir de informações sensoriais visuais e proprioceptivas, o microcomplexo córtico-nuclear cerebelar é adaptado para conduzir a trajetória em um controle por pré-alimentação. Na verdade, deve ser formado um modelo dinâmico inverso do objeto sob controle (esquema de baixo na fig. 7), dado que o sistema opera para fazer uma trajetória real igual à trajetória desejada.

É importante frisar que a prática de uma dada trajetória poderia levar a uma formação mais aperfeiçoada de outra trajetória, como experimentamos durante a prática de esportes, visto que é a dinâmica do objeto sob controle que é aprendida através de informações visuais e proprioceptivas do corpo e do espaço.

Os dois esquemas das figuras 6 e 7 parecem representar dois estágios diferentes da aprendizagem motora ou para a aprendizagem de vários tipos de movimentos voluntários. Em cada caso, um esquema é formado dentro do microcomplexo córtico-nuclear para levar a um modelo dinâmico ou dinâmico inverso do sistema músculo-esquelético a ser controlado. O modelo dinâmico mimetiza o sistema músculo-esquelético de forma que o córtex motor executa uma determinada trajetória sem a realimentação da trajetória real, mas, digamos, de uma trajetória simulada pelo modelo dinâmico. Por outro lado, o modelo dinâmico inverso substitui o córtex cerebral de forma que o mesmo pode ser omitido uma vez que a sequência motora tenha sido aprendida. Nestas situações, o que realmente está sendo aprendido não é uma dada trajetória, mas a *dinâmica ou dinâmica inversa do objeto controlado* (ITO, 1993). Para ITO (1991) não existe uma razão em particular para crer que estes dois esquemas não coexistam, representando, como dito anteriormente, diferentes estágios do aprendizado motor



**Figura 7** - Esquema para aprendizagem do controle de um movimento voluntário com um modelo dinâmico inverso. Em cima, esquema geral mostrando que o aprendizado transfere o modo dominante de controle por realimentação para o controle por pré-alimentação, pela constituição de um modelo dinâmico inverso. Em baixo, diagrama de bloco mostrando o controle neuronal de um movimento voluntário. Supõe-se que um modelo dinâmico inverso do sistema músculo-esquelético é formado no microcomplexo corticonuclear cerebelar. (modificado de ITO, 1984)

Este estudo não tem a pretensão de mostrar um caminho exato ou correto a ser trilhado, mas buscar um incessante processo de reaprender / e reconstruir.

Usar construir uma alternativa metodológica e aplicá-la, é mergulhar num mundo de incertezas, é um desafio a racionalidade, é contrário às aparências, é colocar a disciplina de Ginástica Geral num emaranhado de ordem e desordem. É a tentativa de romper com o objetivo, o absoluto, o incontestável. É a tentativa de colocar numa relação dinâmica e complexa a teoria dos nossos discursos e a prática da sala de aula.

## Bibliografia

- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnotopia da prática escolar*. Campinas, SP : Papirus, 1995.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo : Cortez Autores associados, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 2 ed. São Paulo : Cortez, 1991
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1995.
- FONTANELLA, Francisco C. *O corpo no limiar da subjetividade*. Piracicaba : Unimep, 1995.
- FROMM, Erich. *Meu encontro com Marx e Freud*. 7ª ed. Rio de Janeiro : Guanabara
- GALLARDO, Jorge S. Pérez. *Contribuições à formação profissional*. Ijuí : Inijuí, 1997.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Portugal : Publicações Europa - América, 1990.
- NEGRINE, Airton ; GAUER, Ruty Maria Chittó. *Educação Física e desporto: uma visão pedagógica e antropológica*. Porto Alegre : Posenato Arte e cultura, 1990.
- PEREIRA, Ana Maria. *Concepção de corpo: a realidade dos professores de ginástica das instituições de ensino superior do estado do Paraná*. Piracicaba, 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba.
- SAVIANE, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo : Cortez : Autores associados, 1991.
- SOARES, Carmem Lúcia. *Imagens da Educação no corpo: estudo a partir da Ginástica francesa no século XXI*. Campinas : Autores associados, 1998.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7 ed. São Paulo : Cortez, 1996.
- Ana Maria Pereira - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Física e Desportos, Departamento de Ginástica, Recreação e Dança. Campus Universitário. C. P. 6001 - CEP 86051-990 Londrina - Paraná.

---

## APRENDIZAGEM MOTORA CEREBELAR SOB A ABORDAGEM DA TEORIA DE CONTROLE: REALIMENTAÇÃO VERSUS PRÉ-ALIMENTAÇÃO

**Marcus Fraga Vieira**

Doutorando em Engenharia Biomédica – Faculdade de Educação Física/UFG

---

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo estender o modelo de adaptação do reflexo cerebelar (reflexo vestibulo-ocular, reflexo de piscar e outros) a fim de se estabelecer uma hipótese unificada do cerebelo que explicaria tanto a aprendizagem motora voluntária quanto a aprendizagem de tarefas mentais, com base na teoria de controle (realimentação versus pré-alimentação) e na aquisição de modelos dinâmicos internos do aparelho locomotor.

---

### Introdução

Recentemente, a idéia de que o cerebelo funciona como um computador tem-se tornado muito mais do que uma mera analogia entre estruturas do sistema nervoso e os computadores. O circuito neuronal do cerebelo pode ser capaz de processamentos computacionais paralelos e distribuídos e conceitos neurofisiológicos do cerebelo podem ser vistos sob a ótica da moderna teoria de controle que se desenvolveu

- LEINER, H.C.; LEINER, A.L.; DOW, R.S. *Does the cerebellum contribute to mental skills?* Behavioral Neuroscience, v.100, p.443-53, 1986.
- LEINER, H.C.; LEINER, A.L.; DOW, R.S. *Cognitive and language functions of the human cerebellum.* Trends in Neurosciences, v.16, n.11, p.444-7, 1993.
- OSCARSSON, O. *Spatial distribution of climbing and mossy fiber inputs into the cerebellar cortex.* In: CREUTZFELD, O., ed. *Afferent and intrinsic organization of laminated structures in the brain.* Berlin, Springer, 1976.
- PETERSON, S.E.; FOX, P.T.; POSNER, M.I.; MINTUN, M.; RAICLE, M.E. *Positron emission tomographic studies of the processing single words.* Journal of Cognition Neuroscience, v.1, p.153-70, 1990.

Marcus Fraga Vieira

Rua Antonino de Camargo, 134 – Jardim Bonfiglioli – 05542-200 – São Paulo – SP

e-mail: mfvieira@brain.leb.usp.br

---

## UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DO JUDÔ SOB A ÓTICA CRÍTICO-SUPERADORA: DANDO OS PRIMEIROS PASSOS NO DOJÔ...

Orozimbo Cordeiro Júnior<sup>1</sup>  
Marcelo Guina Ferreira<sup>2</sup>

*“...O pensamento pedagógico contemporâneo (...) se encontra na situação paradoxal de não poder dispensar a idéia de cultura, mas tão pouco de poder utilizá-la como um conceito claro e operatório. Elucidar esta questão (...) é uma tarefa que se pode ser perseguida de modo indireto e fragmentário, mas que vale apenas, pois que é a justificativa fundamental do empreendimento educacional que está em jogo” (FORQUIN, 1993, P.10)<sup>3</sup>*

---

**RESUMO:** Este trabalho resulta de pesquisa orientada à elaboração e sistematização de uma proposta de ensino do judô, como conteúdo escolar da educação física sob a ótica crítico-superadora. Como resultado apresentamos uma proposta para: a) historicizar este conteúdo desde suas origens até nossos dias; b) possibilitar ao aluno entendê-lo nas suas relações com a prática social global; c) permitir o ensino dos fundamentos e técnicas do judô com base na inserção e desenvolvimento histórico destes; d) avaliar a evolução (em espiral) do conhecimento dos alunos a respeito dos itens anteriores entre outros; e) material didático para as aulas (apostila sobre fundamentos e técnicas do judô e sobre sua evolução sócio-histórica). O maior fator limitante da pesquisa foi a pouca produção teórica encontrada a respeito da historicidade dos conteúdos escolares de educação física (ginástica, esportes, jogos, capoeira etc...). Trata-se de uma proposta inicial, portanto, aberta e em construção.

**UNITERMOS:** Educação Física – Ensino - Judô

**ABSTRACT:** This work results of research guided to the elaboration and systematization of a proposal of teaching of the judo, as school content of the Physical Education under the optics surmounter-critical. As result we present a proposal for: a) to history this content since its origins to our days; b) to facilitate the student to understand it in its relationships with the global social practice; c) to allow the teaching of the foundations and techniques of the judo with base in the insertion and historical development of these; d) to evaluate the evolution (in spiral) of the students' knowledge regarding the previous items among other; e) didactic material for the classes (apostil about foundations and techniques of the judo and about its sociohistorical evolution). The largest limitation factor of the research was the little theoretical production founded regarding the history about the school contents of physical education (gymnastics, sports, games, capoeira etc...). It is an initial proposal, therefore, open and in construction.

**UNITERMOS:** Physical Education – Teaching - Judo

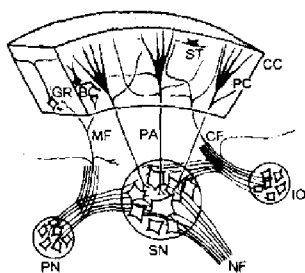
---

<sup>1</sup> Acadêmico do 3º Ano da FEF/UFG, bolsista do Projeto de Pesquisa “Metodologia do Ensino do Judô sob a Ótica Crítico-Superadora” - Bolsa de Iniciação Científica fornecida pela Pró-Reitoria de Graduação da UFG.

<sup>2</sup> Prof.º Assit. I da FEF/UFG, orientador do Projeto.

<sup>3</sup> Forquin, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases epistemológicas e sociais do conhecimento escolar.* POA: Artes Médicas, 1993.

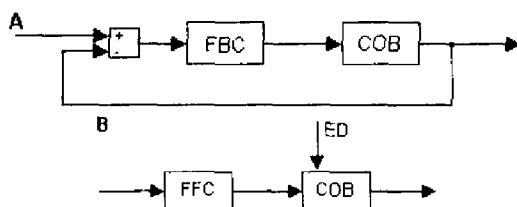




**Figura 2** - Diagrama esquemático ilustrando a estrutura básica do microcomplexo corticonuclear. CC, córtex cerebelar; PN, núcleo pré-cerebelar; SN, núcleo cerebelar ou vestibular; IO, oliva inferior; MF, fibra musgosa; CF, fibra trepadeira; PA, axônio da célula de Purkinje; PC, célula de Purkinje; ST, célula estrelada; BC, célula em cesto; GR, célula granular; NF, fibras núcleo-fugais. (ITO, 1984)

### Base da hipótese - controle por realimentação (feedback) versus controle por pré-alimentação (feedforward)

Uma característica essencial do controle neural está na relação entre pré-alimentação (feedforward) e realimentação (feedback) (fig. 3). Por realimentação nós entendemos um tipo de controle que envolve algum laço fechado, sendo um elemento de importância crucial em muitos sistemas vitais, inclusive o controle motor. O sistema de controle por pré-alimentação, entretanto, não possui nenhum laço de realimentação, estando, portanto, sujeito a distúrbios externos, bem como a alterações internas. Qualquer perturbação num sistema como este persistiria ou pioraria já que não existe o laço de realimentação para corrigi-lo. Mesmo assim, o sistema de controle por pré-alimentação tem a seu favor a velocidade de processamento, visto que opera livre do atraso devido ao laço de realimentação ou de qualquer complicação que este último possa introduzir na dinâmica do sistema.



**Figura 3** - Diagrama de bloco de sistemas de controle. A: sistema de controle por realimentação (feedback). B: sistema de controle por pré-alimentação (feedforward). FBC, controlador por realimentação; COB, objeto sob controle; FFC, controlador por pré-alimentação; ED, distúrbio externo. (modificado de ITO, 1984)

Observa-se que os sistemas neurais parecem preferir operar por pré-alimentação do que por realimentação, haja visto que no sistema nervoso nem sempre existe um laço de realimentação. Mesmo que haja um laço de realimentação, ele funciona dentro de determinados limites operacionais. Entretanto, para que o controle neural seja eficaz, o principal obstáculo funcional para uma operação por pré-alimentação deve ser superado, isto é, algum laço de realimentação deve ser estabelecido (fig. 4).

Isto é possível valendo-se de um comparador que, através da comparação entre o movimento intencionado e o movimento executado, detecte erros de controle e de um adaptador que, baseado nos erros de controle, corrija o desempenho de um controlador operando por pré-alimentação. Com estes artifícios neurais, detecção de erros e ajustamento de parâmetros, o sistema é convertido em um sistema de controle adaptativo. Um aspecto essencial desta hipótese é que o córtex cerebelar, através do microcomplexo córtico-nuclear, é a parte funcional do controlador adaptativo equipado com um comparador e um adaptador.

## I - Objetivos

APTIDÃO FÍSICA	CULTURA CORPORAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciação aos fundamentos básicos do judô.</li> <li>• Formação do atleta competitivo.</li> <li>• Participação em campeonatos inter-clubes, regionais, nacionais.</li> <li>• Iniciação técnico- esportiva básica com aprimoramento e manutenção do condicionamento físico do aluno.</li> <li>• Regras básicas do judô.</li> <li>• Exames de faixas (branca, cinza, azul, amarela).</li> <li>• Aprendizagem de técnicas mais avançadas do judô visando a participação em competições.</li> <li>• Regras avançadas do judô.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitar ao aluno/a refletir sobre as origens e a evolução histórica do judô (sua origem no Japão, sua chegada ao ocidente, sua transformação em esporte olímpico, o judô nos nossos dias, etc.) percebendo suas relações com um determinado contexto sócio-econômico, político e cultural.</li> <li>• Possibilitar ao aluno/a praticar os fundamentos, regras e princípios técnicos do judô, refletindo criticamente sobre estes.</li> <li>• Refletir sobre como estas técnicas, regras e fundamentos foram construídos culturalmente.</li> <li>• Compreender o judô na atualidade em suas relações com a prática social global (economia, artes, política, meios de comunicação, lazer, etc.) em nossa sociedade, e considerando a realidade do aluno/a.</li> <li>• Possibilitar ao aluno/a expressar significado(s) subjetivo(s) para os itens anteriores, sempre refletindo sobre a relação deste(s) significado(s) com o(s) significado(s) – objetivo - que o judô possui na sociedade capitalista.</li> </ul>

## II- Conteúdos

APTIDÃO FÍSICA	CULTURA CORPORAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação ao dojô, rolamentos, quedas, projeções e etc.</li> <li>• Disciplina rígida aplicada ao aluno para sua formação futura.</li> <li>• Golpes básicos tais como O-soto-gari, O-goshi e etc.</li> <li>• Força, resistência, VO2 MÁX etc.</li> <li>• Regras do judô (pontuação, faltas, delimitação de área de luta, etc ).</li> <li>• Praticar o <u>nague waza</u>, que significa aperfeiçoamento da técnica de solo.</li> <li>• Praticar <u>randori</u>, que significa treino visando a especialização, com base na divisão de categorias por peso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histórico do judô, suas raízes sócio – culturais, sua origem no Jiu-Jitsu.</li> <li>• As necessidades sociais que levaram à gênese desta luta enquanto prática corporal.</li> <li>• Características do jiu jitsu como: utilização de braços, pernas e tronco com o objetivo de aplicar golpes contundentes no inimigo.</li> <li>• Adaptação educacional desta luta : realizar uma luta de apreensão com braços, pernas, mas sem a necessidade de golpes de morte .</li> <li>• A origem histórica do judo: o contexto sócio- político e cultural da sociedade japonesa, que levou a criação desta luta .</li> <li>• Princípios do judô : equilíbrio x desequilíbrio , queda x rolamento, projetar x roupa.</li> <li>• A chegada do judô ao Brasil, em Goiás e o início da participação da mulher no judô do país.</li> <li>• A transformação do judô em esporte olímpico: interesses econômicos, políticos e sociais que motivaram a mesma (o uso político do judô, o doping no judô, etc.</li> <li>• Relações do judô com a prática social de nossa sociedade (meios de comunicação, artes, comércio, lazer, trabalho, etc.)</li> </ul>

Entretanto a investigação dos mecanismos neurais envolvidos no controle motor é muito mais complexa do que parece, visto que o objeto sob controle, um braço ou a mão, possui vários graus de liberdade de movimento, muitas redes e vias neuronais envolvidas em seu controle estão organizadas hierarquicamente e, finalmente, a vontade influencia o movimento no nível mais elevado.

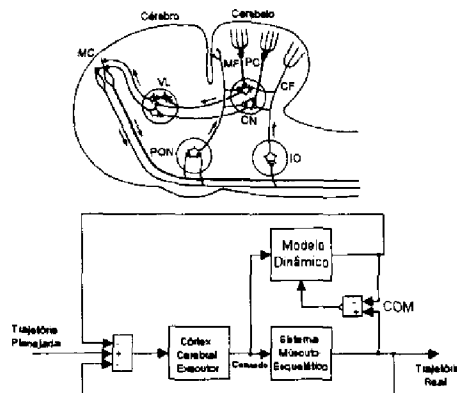
Ao realizarmos um movimento, determinamos o objetivo a ser alcançado (mover o braço para pegar a escova de dentes por exemplo). Primeiro, a trajetória desejada é selecionada de um número infinito de trajetórias possíveis que levam ao mesmo objetivo, cujas coordenadas espaciais são avaliadas a partir de informações somatossensoriais e visuais. Depois, as coordenadas da trajetória desejada devem ser transformadas em um conjunto de coordenadas corporais: posição dos segmentos no espaço, ângulos das articulações, comprimento muscular, etc. Por fim, o comando motor deve ser gerado para coordenar a atividade dos músculos a fim de que se execute a trajetória desejada. Esse fluxo de informações não ocorre necessariamente nesta ordem, ou seja, o comando motor pode ser obtido diretamente da trajetória desejada ou mesmo do objetivo a ser atingido. Esse fluxo de informações é representado internamente no cérebro e existem muitos achados que apoiam esta hipótese (FLASH; HOOGAN, 1985, EVARTS, 1981, CHENEY e FETZ, 1980). Ao executarmos um movimento, nós primeiro o fazemos bem lentamente porque ele é novo para nós e ainda não está pré-programado. O movimento é executado com grande intervenção através do grande laço de realimentação sensorial, isto é, usamos de nossa atenção para monitorá-lo. Com a prática, podemos executar muitos movimentos de forma pré-programada e muito mais rapidamente.

### Conclusão: controle adaptativo de movimentos voluntários

Movimentar é um aprendizado através da prática com um esforço consciente. Quando, gradualmente, o movimento passa a ser executado automaticamente, menos atenção para executá-lo nos será exigida. Desta forma, inicialmente o movimento é aprendido numa operação com realimentação, mas após algum tempo de prática, passamos a controlá-lo numa operação com pré-alimentação, o que sugere que um controle por realimentação é gradualmente convertido num controle por pré-alimentação.

Esta conversão é possível através de dois mecanismos:

1 - A fim de restabelecer o laço de realimentação num controle por pré-alimentação, um laço interno através de um modelo do objeto sob controle é formado, isto é, um modelo dinâmico do objeto sob controle (fig. 6).



**Figura 6** - Controle neuronal de um movimento voluntário com um modelo dinâmico. Em cima, laço de comunicação cérebro-cerebelar através da zona intermediária do cerebelo e do córtex cerebral motor. VL, núcleo ventrolateral do tálamo; PON, núcleo pontino; IO, oliva inferior; MC, córtex cerebral motor; CN, núcleo cerebelar profundo; PC, célula de Purkinje; MF, fibra musgosa; CF, fibra trepadeira. Embaixo, diagrama de bloco. Note que o modelo dinâmico é construído em um microcomplexo corticonuclear. (modificado de ITO, 1984)

Este quadro nos permite dizer que metodologia do ensino não se limita a 'procedimentos didáticos', mas envolve, resumidamente, o vínculo de um **Projeto Político-Pedagógico** com um determinado **Trato Com o Conhecimento**. Um projeto político-pedagógico C-S expressa "os interesses históricos da classe trabalhadora através da luta e da vontade política para tomar a direção da sociedade, construindo a hegemonia popular" (p.24), e exige que o educador "tenha bem claro [este projeto e] como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?" (p.26). Para tanto, é preciso que o trato com o conhecimento envolva: a) objetivos a serem alcançados segundo uma dada concepção do papel da EF na escola, e desta na luta hegemônica na sociedade; b) seleção de conteúdos socialmente relevantes, contemporâneos, adequados às possibilidades sócio-cognitivas dos alunos/as; c) método de ensino que coloque o aluno em contato com o saber, permitindo a reelaboração deste e/ou a produção de saber novo; d) avaliação do ensino, sua função, seus instrumentos, compreensão da evolução do conhecimento do aluno em espiral etc... Em seguida, apresentamos nossa proposta de trato com o conhecimento judô enquanto elemento da CC, sob a ótica de um projeto político-pedagógico C-S, a partir de um exemplo de **Apostila Sócio-Histórica do Judô**, a qual tem como objetivo apresentar uma sistematização inicial e introdutória deste conteúdo.

Em trabalho posterior pretendemos publicá-la em sua íntegra, incluindo os comentários auxiliares que tecemos ao final de cada sub-ítem, de forma a ajudar o/a professor/a no trato com o conhecimento. Na verdade, pensamos nesta apostila não só como material didático, mas também como uma possível apostila auxiliar num curso de capacitação docente por exemplo.

## **Apostila Sobre a Evolução Sócio-Histórica do Judô: Um Exemplo de Material Didático (Primeiras Aproximações)<sup>6</sup>**

### *II – Origens do Judô*

Pontos essenciais a serem trabalhados com os/as alunos/as:

#### • ISOLAMENTO GEOGRÁFICO DO JAPÃO

- Não possuíam bom desenvolvimento tecnológico: armas, materiais etc.

#### • LATIFÚNDIO

- A formação pelos grandes proprietários (Daymos) de terra de "guardas particulares" (Samurais)

- Conflito entre estes grandes proprietários no período "Shogun" (época feudal japonesa)

#### • O JIU JITSU

- Parte da formação dos Samurais

- Bastante difundido entre os camponeses por que não necessitava maiores implementos como a espada por exemplo, cujo custo econômico e por ser símbolo de poder estava restrita aos Samurais. No jiu jitsu basta o uso do corpo

- Luta de golpes contundentes e de morte

- Fundamentos do jiu jitsu que mais tarde foram incorporados ao Judô (embora sob outra ótica como veremos): ser uma luta corporal, apreensão do adversário com o uso de braços e pernas (ne waza), chaves (kansetsu waza), torções e estrangulamentos (shime waza).

### *III – Surge o Judô*

Pontos essenciais a serem trabalhados com os alunos:

#### • A URBANIZAÇÃO DO JAPÃO

- surgem grandes cidades (Nagasaki, Hiroshima, Osaka...) com presença do Estado, Polícia, Sistema Judiciário etc.

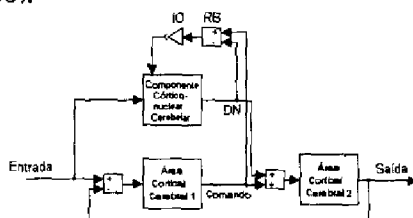
<sup>6</sup> Ver as referências nas notas bibliográficas.

Baseado em estudos de anatomia comparada, há muito tem sido sugerido o envolvimento do cerebelo em atividades mentais não motoras, visto que a zona lateral do cerebelo humano aumentou bastante em paralelo ao aumento do córtex cerebral associativo (LEINER et al., 1986, 1993). Pensando assim, os esquemas da figura 7, relativos ao controle de movimentos voluntários, podem ser modificados para qualquer tipo de comunicação cérebro-cerebelar. Na figura 8, a área cortical I funciona como um controlador para a área cortical II, que seria o objeto controlado. Como exemplo, a área de Wernick poderia atuar sobre a área de Broca. Este sistema córtico-cortical operaria inicialmente em um sistema por realimentação, mas após o aprendizado, o cerebelo interviria, passando a desempenhar o papel de controle antes desempenhado pela área cortical I.

No controle cognitivo, o objeto sob controle pode ser uma idéia ou um conceito representado em uma área do córtex cerebral, ao invés de um braço ou uma perna. Um controlador com realimentação pode também ser fornecido por uma área do córtex cerebral. Nesta situação, o cerebelo, através do microcomplexo corticonuclear, fornece o modelo de uma idéia ou conceito a ser manipulado pelo controlador no córtex cerebral (ITO, 1993). Este modelo pode, de alguma forma, ser visto como o conceito de modelo mental proposto na psicologia (JOHNSON-LAIRD, 1983 apud ITO, 1993).

O esquema da figura 8 sugere a contribuição do hemisfério cerebelar em atividades do córtex cerebral tais como aritmética mental, leitura silenciosa. Esta idéia é reforçada pela observação de intensa atividade cerebelar durante contagem silenciosa e imaginação de cenas (INGVAR, 1991) e certos tipos de atividade de linguagem (PETERSON et al., 1990).

Por fim, é possível distinguir claramente entre aprendizagem cognitiva e aprendizagem motora, apesar destes dois processos estarem intimamente associados. O que é adquirido na aprendizagem motora não é uma peça específica de informação que pode ser declarada, como na aprendizagem cognitiva. Ao invés disto, é a dinâmica ou dinâmica inversa do objeto sob controle tal como um braço ou a mão (ITO, 1993). A aprendizagem motora é normalmente chamada de memória processual enquanto que a aprendizagem cognitiva é chamada de memória declarativa, "mas 'memória dinâmica' pode ser melhor aplicada ao aprendizado cerebelar" (ITO, 1993).



**Figura 8** - Modificação da figura 7 para controle de tarefas mentais não motoras. IO, oliva inferior; RB, porção parvocelular do núcleo rubro; DN, núcleo denteado. (modificado de ITO, 1984)

## Referências

- CHENEY, P.D.; FEITZ, E.E. *Functional classes of primate corticomotoneuronal cells and their relation to active force*. Journal of Neurophysiology, v.44, p.773-91, 1980.
- EVARTS, E.V. *Role of motor cortex in voluntary movements in primates*. In: BROOKS, V.B., ed. Handbook of physiology. Bethesda, American Physiological Society, 1981. v.11, p.1083-120.
- FLASH, T.; HOGAN, N. *The coordination of arm movements: an experimentally confirmed mathematical model*. Journal of Neuroscience, v.5, p.1688-703, 1985.
- INGVAR, D. *On ideational and "ideography"*. In: ECCLES, J.C.; CREUTZFELDT, O, ed. The Principles of Design and Operation of the Brain. Berlin, Springer, 1991.
- ITO, M. *Neurophysiological aspects of the cerebellar motor control system*. International Journal of Neurology, v.7, p.162-76, 1970.
- ITO, M. *The cerebellum and neural control*. New York, Raven Press, 1984.
- ITO, M. *Neural control as a major aspect of high-order brain function*. In: ECCLES, J.C.; CREUTZFELDT, O, ed. The Principles of Design and Operation of the Brain. Berlin, Springer, 1991.
- ITO, M. *Synaptic plasticity in the cerebellar cortex and its role in motor learning*. The Canadian Journal of Neurological Sciences, v.20, s.3, p.70-4, 1993.

## • **PROCESSO DE TREINAMENTO DESPORTIVO NO JUDÔ**

- Visita a uma Academia/Clube onde ocorra treinamento competitivo de Judô.
- Experimentar aspectos básicos de uma sessão de treinamento desportivo de Judô.
- Conhecer as Regras Oficiais Básicas Internacionais do Judô.
- Organizar um torneio de Judô que simule a realidade de uma competição. nacional/internacional deste esporte e ao final refletir sobre o mesmo com auxílio do professor.

## VI – JUDÔ E SUAS MÚLTIPLAS RELAÇÕES EM NOSSA SOCIEDADE<sup>8</sup>

### • **EDUCAÇÃO**

- As escolas no Brasil ensinam Judô? Sim ou não e Por quê? O que nossos avós, pais, amigos e parentes sabem sobre Judô?
- Que eles sabem sobre quedas, rolamentos, projeções? Onde e Como aprenderam sobre isto?
- Que importância pode ter o ensino do Judô num país como o Brasil?

### • **LAZER**

- Prática do Judô, assistir lutas, filmes e vídeos, livros sobre Judô etc...
- O local onde moramos e a nossa cidade em geral oferecem oportunidades de lazer com o Judô?
- Podemos relacionar o Judô com nossos jogos e brincadeiras populares?

### • **SAÚDE**

- Experiências com o judô como opção de prática regular de atividade física
- As condições econômicas e sociais para que isto ocorra

### • **MEIOS DE COMUNICAÇÃO**

- Judô na programação esportiva da Televisão e Rádio
- Nos Jornais e Revistas Esportivas

### • **COMÉRCIO**

- Quais são os acessórios e equipamentos mais usados no Judô e como eles são vendidos nas lojas de material esportivo?
- Quem são os consumidores de material esportivo de Judô? Qual o poder aquisitivo deles?
- Equipamentos e materiais para a prática do Judô, a realidade da escola e sua comunidade, e a busca de soluções.

### • **VIOLÊNCIA**

- As lutas de “guangues” e brigas de rua: Judô para agredir ou se defender?
- Confrontar os princípios filosóficos do judô com estas brigas de “gangues”.

### • **GÊNERO**

- O Judô é para Homens ou para Mulheres ou para ambos?
- O Judô como defesa pessoal para mulheres.

### • **TRABALHO**

- Quem são os Profissionais do Judô (atletas, dirigentes, técnicos)?
- Como eles vivem do Trabalho com o Judô? Qual seu local de trabalho?
- Alguém é explorado no Trabalho com o Judô?

### • **TECNOLOGIAS**

- Jogos eletrônicos envolvendo o Judô
- Tecnologias aplicadas à prática do Judô

<sup>8</sup> Estas são sugestões (exemplos) que podem ser alteradas, ampliadas, recusadas etc.

## Introdução

Nossa intenção com este projeto de pesquisa sobre o judô, era não só criticar os ATUAIS arranjos de ensino do mesmo, mas sobretudo propor novas possibilidades didáticas ao judô enquanto conhecimento escolar, tentando contribuir assim para que o discurso crítico na educação física (EF) alcance de fato a prática, saindo do teorismo abstrato em que muitas vezes cai. Em particular era preciso enfrentar questões surgidas no convívio, nos estudos e aulas, nos projetos de extensão etc. no curso de licenciatura da FEF/UFG, como por exemplo: como responder a direita que vive indagando - "como é na prática essa tal crítico-superadora?" - como se esta nova proposta de ensino fosse um produto de laboratório; ou ainda, numa revelação do 'folclore' de seu senso comum: "isso é 'utópico' - não dá certo (!)" ou: "me aponta um lugar onde isso já deu certo?!". E também questões que nós nos fazíamos: como estabelecer o confronto teoria-prática nestes casos? Como sistematizar uma proposta de ensino de algum conteúdo da cultura corporal a partir de princípios pedagógicos crítico-superadores (C-S)? Como seria esta proposta na realidade aqui de Goiânia? Especialmente para um acadêmico de 3º ano de graduação, a prática não seria melhor do que muitas aulas expositivas sobre a teoria crítico-superadora? E, afinal, não seria para ambos, professor e aluno, a prática o 'critério da verdade'...?

Escolhemos o conteúdo judô porque ele é citado como um elemento da cultura corporal, mas o Coletivo de Autores não o sistematiza, apenas indica que "... o judô foi, entre nós, totalmente despojado de seus significados culturais, recebendo um tratamento exclusivamente técnico" (p. 76). Como sabemos para o Coletivo um livro de metodologia de ensino não é receituário de jogos e exercícios, devendo o professor reelaborar os conhecimentos ali contidos em função de suas necessidades práticas, para o que o livro indica princípios teórico-metodológicos, como p. ex. o confronto de perspectivas nas aulas de EF: aptidão física (AF) x cultura corporal (CC). Ora, foi disto que partimos para elaborar nossa proposta. Pensamos que a C-S é uma proposta com princípios orientadores à nossa prática, e que mais do que 'o livro' em si, ela é uma proposta a ser assimilada e reelaborada dentro de nosso contexto didático específico e cotidiano, o que significa estudar, confrontar, criticar, repensar, e mesmo negar e superá-la. Ou seja, trata-se de assumir uma postura pedagógica C-S e tentar realizá-la nas nossas lutas cotidianas concretas, mais do que seguir 'à risca' o livro.

### Confronto de Perspectivas nas Aulas de Educação Física<sup>4</sup>

A seguir apresentamos um breve quadro do confronto de perspectivas (AF x CC) no que tange a questão do trato com o conhecimento judô nas aulas de EF<sup>5</sup>:

<sup>4</sup> Todas as referências teóricas específicas sobre o judô, utilizadas para a realização deste estudo, encontram-se citadas no final do artigo nas notas bibliográficas.

<sup>5</sup> É interessante notar que no mesmo momento em que publicamos este artigo, procurando discutir o Judô enquanto conhecimento educacional, o que representa um esforço de alguns setores da sociedade civil brasileira ligados a educação física, para dar outra direção à educação física em nossas escolas, o Estado brasileiro (como sempre amparado na sua 'áura' de suposta neutralidade ideológica) promove a publicação do **Prêmio INDESP de Literatura Esportiva\***, em cujo Volume 1 está a obra "**Bases para a detecção e promoção de talentos na modalidade Judô**". Ora, ainda que ela não esteja explicitamente orientado à escola, não há dúvidas de que o Estado, ao promover políticas públicas como esta (incentivos, publicações, pesquisas etc.), acaba reforçando a hegemonia da perspectiva da aptidão física e dos interesses privados do sistema esportivo, em detrimento de perspectivas alternativas como a cultura corporal, e dos interesses públicos coletivos, como é o caso da escola pública brasileira. Aliás, num tempo de crise fiscal do Estado, em que cada vez há menos dinheiro à educação, os recursos continuam a jorrar para banqueiros, mega-especuladores, para o esporte de alto rendimento ... De fato precisamos confrontar perspectivas! \***Prêmio de Literatura Desportiva**. - Brasília: Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, 1999.

(FREITAS, 1994). Não perdemos de vista também os processos de proletarianização do magistério, de intensificação do trabalho docente, bem como de controle técnico sobre o currículo (APPLE, 1989;1995) que certamente são obstáculos consideráveis que a classe dominante coloca para a luta hegemônica que ocorre em nossas escolas. Desta forma, queremos deixar claro que não desconsideramos tais aspectos entre outros, mas, por outro lado, entendemos que parte importante desta luta hegemônica reside no fato de que, com e apesar dos obstáculos histórico-estruturais mais amplos, colocados pelo modo de produção vigente, estarmos produzindo propostas alternativas àquelas de interesse do capital, estarmos imaginando, propondo e mesmo realizando intervenções locais, parciais, de alcance mais restrito, porém de vínculo claro e inequívoco com um projeto histórico que aponte à superação da sociedade de classes, pode significar que por baixo da aparente calma da luta política na atualidade, novos tempos estão em gestação, confirmando que as vezes, há décadas que valem por dias, mas em seguida podem vir dias que valem por décadas...

## Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael. *Educação e Textos: economia política das relações de classe, raça e gênero na escola*. POA: Artes Médicas, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Ideologia e Poder*. POA: Artes Médicas, 1989.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. SP: Cortês/Autores Associados, 1992.
- FREITAS, Luis C. de. *Crítica à Organização do Trabalho Pedagógico*. Campinas: Papirus, 1995.

## Notas Bibliográficas

Esta é a literatura específica sobre o judô que consultamos para a elaboração deste projeto de pesquisa:

- BAPTISTA, R. de Lara. *A Utilização do Judô no desenvolvimento psicomotor das crianças entre 5 e 8 anos*. Rio de Janeiro: UERJ, 1995. *Memórias de Licenciatura*
- BORTOLE, C. *Ippon – Jornal de Judô*. Ano 01, n.04 – agosto de 1996a.
- \_\_\_\_\_. *Série Grandes Formadores: saldo positivo*. Ippon – *Jornal de Judô*, ano 02, n.08, p.16-17, 1996b.
- IPPON – *JORNAL DE JUDÔ*. *Série Grandes Formadores: mantendo a tradição*. Ano 01, n.03, p.16-17, 1997.
- BRASIL, I. de Almeida. *Conceitos da Biomecânica Aplicados ao Ensino-Aprendizado do Judô*. Rio de Janeiro: UERJ, 1994. *Memórias de Licenciatura*
- CALLEJA, C.C. *Judô – Caderno Técnico Didático – MEC*. Secretaria de Educação Física e Desportos, s.d.
- CARVALHO, Máuri. *Judô: crítica radical*. *Revista Motrivivência*: Ano I (2): 35-43, 1989.
- \_\_\_\_\_. *O judô e seus aspectos teóricos*. Vitória:CEFD/UFES,1998. (mimeo)
- KUDO, K. *O Judô em Ação*. SP: Sol S. A., 1972.
- MENEZES, E.T. *Judô em Formação*. Ippon – *Jornal de Judô*, ano 01, n.07, p.12, 1996.
- PERALVA, Osvaldo. *Um retrato do Japão*. São Paulo: SP. Moderna, 1990.
- SILVA, Gisele P. da. *A mulher no judô: preconceitos, estereótipos e discriminações*. Rio de Janeiro:UERJ. *Memórias de Licenciatura*,1994.
- TOO, Tsu Henji. *Judô caminho suave, defesa pessoal*. São Paulo: Cia. Brasil, 1985.WANDERLEY, Paulo F. Tenório. *Introdução do judô no Brasil: uma análise sob a ótica da transferência cultural*. Rio de Janeiro: UERJ, 1995. *Memória de Licenciatura*
- WHITE, Merry. *Desafio Educacional Japonês compromisso com a infância*. São Paulo: SP. Brasiliense ,1986.
- VIRGÍLIO, S. *A arte do Judô*. Campinas: Papirus, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A arte do Judô: golpes extra gokiô*. POA: Rígel, 1990.



### III - Ensino

APTIDÃO FÍSICA	CULTURA CORPORAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas centradas em modelos estabelecidos pelo professor com base na repetição de exercícios e movimentos.</li> <li>• Exposição oral do professor.</li> <li>• Consultas em apostilas (traduzidas do Japonês para o Português).</li> <li>• Atividades quase sempre de estafetas, colunas, etc.</li> <li>• Rigidez e disciplina nas aulas (visão militarista).</li> <li>• Ausência de momentos de reflexão pedagógica sobre os conteúdos.</li> <li>• Aulas como um momento de treinamento esportivo</li> <li>• Aulas restritas ao espaço do dojô, com exceção de aulas de corrida (p. ex. teste de cooper para aprimorar condicionamento físico e/ou perda de peso.)</li> <li>• Aulas marcadas por três partes: (1) <u>Aquecimento</u>, exercícios físicos, corridas, alongamentos, etc./ (2) <u>Parte principal</u> - desenvolvimento dos conteúdos/ (3) <u>Volta à calma</u> - alongamentos, mentalização dos resultados a serem obtidos, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• São utilizadas atividades de encenação e dramatização.</li> <li>• Atividades no dojô (fundamentos e técnicas, regras, etc.)</li> <li>• Utilização de textos e apostilas sobre os conteúdos ensinados.</li> <li>• Aula fora do espaço restrito do dojô (pesquisas em bibliotecas, piscinas, ginásios, etc.</li> <li>• Ponderada rigidez/disciplina (visão militarista) nas regras de convívio, no uso da roupa e etc.</li> <li>• Trabalhos em pequenos grupos para execução de tarefas e solução de problemas.</li> <li>• Utilização de materiais (colchões, bolas, bastões, elásticos, etc).</li> <li>• Abertura para diálogos entre professor e alunos/as visando co-planejar o ensino.</li> <li>• Aulas marcadas por "momentos" tais como: (1) <u>introdução</u> a) legitimação do tema da aula e/ou b) revisão de aula(s) anteriores; c) discussão com os alunos /as sobre melhor forma de organização do grupo para realização da aula/ (2) <u>Desenvolvimento</u> - Execução das tarefas /exercícios estabelecidos no primeiro momento visando a transmissão do conteúdo de aula propriamente / (3) <u>avaliação final</u> discussão do conteúdo, proposições às próximas aulas e etc.</li> </ul>

### V - Avaliação

APTIDÃO FÍSICA	CULTURA CORPORAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Execução correta das técnicas de projeção conforme a faixa e categoria</li> <li>• Conhecimento das regras oficiais do judô</li> <li>• Preparo físico.</li> <li>• Resultados em competições oficiais.</li> <li>• Disciplina e respeito à autoridade do professor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento da evolução histórica e cultural do judô.</li> <li>• Conhecimento e compreensão das técnicas e fundamentos básicos do jiu-jitsu e depois do próprio judô, e sua inserção sóciopolítica e cultural.</li> <li>• Processo da transferência cultural do judô do Japão para o Brasil, o início da participação da mulher e sua chegada em Goiás</li> <li>• Conhecimento e compreensão de técnicas e fundamentos avançados do judô e sua inserção sóciopolítica e cultural</li> <li>• Como se deu a esportivização do judô (causas e conseqüências sócio- culturais disto).</li> <li>• Conhecer e fazer relações do judô com as demais práticas sociais em nossa sociedade (educação, saúde, lazer, trabalho, comércio etc)</li> </ul>

(antítese). As duas afirmações podem ser consideradas a partir de mediações dialéticas e teríamos a superação das duas posições anteriores com a formulação da síntese: atividades físicas bem orientadas e uma dieta balanceada, através de acompanhamento médico, certamente levarão a uma redução significativa do percentual de gordura do indivíduo. Essa síntese, por sua vez, será considerada uma tese e podemos elaborar outras negações, formulando novas sínteses, por exemplo, não é nem a atividade física nem a dieta que emagrecem, mas um saldo negativo entre ingestão e combustão de alimentos e assim por diante.

Podemos observar que a tese inicial não estava totalmente incorreta, porém eram necessárias algumas considerações. O processo das mediações faz parte da dinâmica dialética da contra-argumentação. Uma vez iniciadas as mediações, entramos no processo de superação dialética, conservando algo da primeira afirmação (tese), indo na direção da contra-argumentação (negação) e produzindo uma síntese com o aproveitamento da afirmação e da negação. O importante no exemplo não é o seu valor enquanto “verdade” e sim o processo de superação das teses (afirmações). O processo dialético indica um movimento, uma transformação contínua e a possibilidade, sempre presente de superação.

A teoria dos opostos (contrários), vista dessa forma, não deve ser entendida como algo que simplesmente se opõe, mas que dialeticamente se constrói. O sentido da síntese dialética é esse movimento. Como nos lembra o filósofo Leandro Konder<sup>2</sup>: “afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal, tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a negação da negação.”(p.59)

Esses conceitos serão resgatados por outro importante filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) que superou seu antecessor e remontou, ou melhor dizendo, recolocou no seu devido lugar, as concepções idealistas de Hegel.

Para Marx, o idealismo hegeliano colocava a realidade de cabeça para baixo<sup>3</sup>. Marx incorporou muito da dialética de Hegel, porém, a estruturou a partir de uma visão materialista-dialética, afirmando que as condições materiais da vida são decisivas para a história e não o contrário, como supunha Hegel.

De fato, Hegel se opôs ao materialismo clássico sensualista de sua época, quando manifestou, através de seu pensamento dialético, o caráter histórico e ativo do homem. Porém, o fez de acordo com seu idealismo, tomando a realidade como uma síntese que se opõe à inteligência. Nessa síntese, o real e o racional coincidem, sendo necessária uma outra lógica, diferente da formal, para compreendê-la: a lógica da totalidade. A forma com a qual a lógica formal ou abstrata tenta apreender o real pelo pensamento, exclui a negação.

Marx se contrapõe a Hegel quando apresenta seu método materialista dialético. Mesmo tendo seguido, inicialmente, as linhas do pensamento hegeliano e reconhecendo seu valor<sup>4</sup>, discorda, afirmando que o seu método era a antítese direta de Hegel.

Marx faz, em todas as instâncias, o pensamento ser informado pelo real, através de nexos com a realidade (sínteses de múltiplas relações). Hegel propõe outra relação entre o abstrato e o concreto, atribuindo realidade ao produto do pensamento. Para Marx, o real é anterior ao pensamento e subsiste a ele, reconhecendo apenas a experiência (prática) como critério de verdade. A realidade, dessa forma, não pode ser diretamente apreendida, devendo sempre ser mediatizada pelo pensamento.

Marx utiliza seu método materialista para elevar o abstrato para o nível do concreto. O concreto não significa o real e o abstrato não tem o sentido do teórico. O concreto é concreto por ser síntese de múltiplas determinações, na unidade da diversidade. O concreto é para pensamento, um processo de síntese, um resultado e não um ponto de partida. O pensamento começa sobre um todo (abstrato) e parte para o concreto,

<sup>2</sup> Ver *O que é dialética* de Leandro Konder, editado pela brasiliense, 1983.

<sup>3</sup> Segundo o próprio Marx, “em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima...”(O Capital, p. 17).

<sup>4</sup> No posfácio da Segunda edição alemã de O Capital (1873), na apresentação do seu método dialético, há uma citação de Marx sobre Hegel, admitindo ser ele o primeiro a expor o movimento dialético de conjunto e também da sua essência crítica e revolucionária

## • JIGORO KANO

- homem que marcou seu tempo e grande precursor do Judô, principal responsável por sua Filosofia e seus Princípios.

## IV – PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DO JUDÔ<sup>7</sup>

### • QUEDAS E ROLAMENTOS

### • EQUILÍBRIO X Desequilíbrio

### • PROJEÇÕES

### • IMOBILIZAÇÕES

## V - E O JUDÔ VIRA ESPORTE ESPETÁCULO

Pontos essenciais a serem trabalhados com os alunos:

### • MAIOR CONTATO DA CULTURA JAPONESA COM A CULTURA OCIDENTAL

- Imigração de japoneses.

- As características do esporte espetáculo (selecionar mais aptos, aptidão física, treinamento exaustivo, busca de rendimento, só interessa a vitória, dopping...).

- Olimpíada em Tóquio (1964).

- Guerra-Fria e uso político-ideológico do Judô.

<sup>7</sup> Também elaboramos uma **APOSTILA ILUSTRADA DE JUDÔ** como material didático auxiliar especificamente para o ensino dos fundamentos e técnicas deste conteúdo. Este material será utilizado para que os alunos possam perceber os principais pontos (fundamentos do judô), como rolamentos, quedas, golpes de projeção, equilíbrio x desequilíbrio, imobilizações etc. Esta apostila não trata da questão do ensino de uma forma pronta e acabada, *mostra sim uma possibilidade para que o professor possa se comunicar de forma diferenciada com os alunos, levantando aspectos técnicos sobre os fundamentos do judô. É recomendado ao professor que ele não tome como ponto de partida um “modelo de como se fazer”, mas sim estabelecer procedimentos nos quais o aluno construa uma idéia de como esta luta evoluiu no decorrer do tempo, detalhando fatos e indagando ao aluno como ele materializaria aquilo que ele entendeu, podendo ainda elaborar atividades e/ou brincadeiras que se aproximem o máximo possível do entendimento que ele – aluno - construiu da execução de uma determinada técnica. Assim, muito mais do que “encaixar” o aluno em modelos pré-estabelecidos, busca-se com o recurso das fotografias, permitir a ele visualizar determinada técnica do judô, como mais um recurso para ele construir seu próprio saber sobre a mesma. A partir deste recurso é possível, nas aulas, discutir com os alunos sobre “o que eles estão vendo”? Por exemplo: naquela foto ocorreu desequilíbrio (Kuzushi)? A posição das mãos para a pegada no Kimono está correta? Nesta outra fotografia ocorreu o amortecimento de queda? E muitas outras. Com o recurso das fotografias é possível também iniciar a aprendizagem de uma técnica nova de Nague Waza (Projeção). Por exemplo, se os alunos já conhecem os aspectos básicos como a forma mais indicada de deslocamento sobre o dojô, de pegada no Kimono, de equilibrar x desequilibrar e projetar, com base numa foto sobre uma técnica ainda desconhecida, eles podem começar por identificar nesta nova técnica aqueles aspectos básicos. Assim, o profº poderia dividir a turma em grupos e propor a seguinte tarefa: observem bem a foto(s) e identifiquem a) pegada; b) desequilíbrio; c) projeção; d) queda. Em seguida pode reunir novamente a turma e debater com eles a nova técnica e, finalmente, pode dividir de novo a turma em grupos e solicitar que eles construam formas de treinar e aprendê-la. Por último, mais uma dentre outras possibilidades de uso da fotografia, é como instrumento de Avaliação. Por exemplo: numa ou mais aula de avaliação os alunos podem executar algumas das técnicas do judô, sendo fotografados pelo professor. Em seguida o profº pode pedir aos alunos para comparar as suas execuções (suas fotos) com aquelas da apostila, não com o intuito de tomar a apostila como modelo, mas sim para promover a discussão com a turma e entre os alunos, visando identificar até que ponto e como seus alunos estão elaborando uma certo saber sobre a execução de técnicas do judô. Porém, nesta apostila em particular, nossa preocupação foi produzir material didático que nos auxiliasse na transmissão do conhecimento relativo a algumas das técnicas de rolamento, queda, projeção e imobilização no judô. Para tanto dividimos a apostila em 4 partes referentes a cada uma destas técnicas. Em cada parte há uma ilustração e espaço para que o aluno possa fazer suas próprias interpretações sobre os conteúdos selecionados, podendo ainda fazer observações e considerações que julgar necessário. Novamente a apostila pode servir tanto ao ensino quanto a avaliação, especialmente porque na concepção crítico-superadora ambos não estão artificialmente separados, mas sim unidos dialeticamente. É possível ainda colocar na apostila situações abertas, i.é., apresentamos ao aluno uma fotografia representando o início de uma técnica qualquer do judô, mas sem estabelecer como seria seu desfecho e nem quem são os personagens (fotos opacas p. ex.); os próprios alunos em grupo discutiriam um fim para aquela situação, escrevendo, encenando etc. sua própria estória, argumentando porque ao final, p. ex., a projeção não deu certo, porque conseguiu-se fugir a imobilização etc., lançando mão do seu conhecimento de judô junto com o dos colegas para tanto, inclusive explicando se era uma luta masculina e/ou feminina ou ainda mista, ou se eram judocas negros e como isto interferiu no resultado.*

irá estabelecer as regras das teorias de instrução de que derivam as regras de transmissão. O DP representa então um conjunto de regras de recontextualização do aparelho pedagógico que regulam a constituição dos discursos pedagógicos específicos.

Com o auxílio de Bernstein, podemos compreender melhor a proposta de Wachowicz de apropriação através do método dialético. De certa forma, podemos reinterpretar a proposta da autora como sendo de uma reapropriação, ou seja, de uma nova recontextualização, aproximando os conhecimentos que foram, propositalmente, distanciados. Para efeito desse estudo chamaremos essa recontextualização de uma nova contextualização. O que a teoria de Bernstein não aprofunda são as formas político-ideológicas que influenciam tal processo. Na retomada desse novo contexto, o que estará em jogo é o projeto político pedagógico, ou seja, que cidadãos pretendemos educar. Lembrando que a não retomada de direção não deixa de ser uma forma de tomar posição, o professor é considerado, nesses casos, minimamente, cúmplice de um processo excludente e elitista de educação, pois estará sempre a serviço do pensamento hegemônico da classe dominante.

A teoria de Bernstein, juntamente com a apropriação do conhecimento de Wachowicz e a retomada de direção de proposta nesse estudo não podem ser encaradas como um o retorno de todo o caminho científico feito pelos cientistas das diversas áreas. A seleção de processos de nova contextualização será realizada através de critérios de relevância social, que deverão estar em consonância com os nexos com a realidade. Mas essa apropriação passará, necessariamente, pela prática social na qual se está inserido. Prática essa que será a realidade, a partir da qual serão buscados os conteúdos a serem mediatizados, como instrumentos culturais indispensáveis para a apropriação do saber. É nesse espaço dialético que deve ser realizada a didática.

Para que isso seja possível, logicamente não estaríamos utilizando uma pedagogia tradicional, onde o aluno se encontra como mero espectador. O ensino passivo não produz nem produzirá nenhum efeito de síntese, de superação. A transformação, a superação dialética, pressupõe mediação, negação da negação. A simples aceitação de teses (transmissão de conteúdos) não indica produção de sínteses e sim a reprodução de teses.

Contudo, produção de sínteses não pode ser encarada como uma tarefa escolar, é uma postura dialética dentro de um processo contínuo de aprendizagens. O processo de ensino-aprendizagem, sendo dialético, conta com as transformações, ocorrendo de acordo com as mediações qualitativas, com a elevação qualitativa do aluno e suas conseqüentes superações. O que importa é o aluno mediatizando junto com seu professor (recontextualizando); essas etapas fazendo sentido no processo.

### **Sínteses Corporais Educacionais**

As concepções de sínteses corporais vão obedecer a mesma lógica das sínteses dialéticas educacionais, porém, no nosso caso, são as de maior interesse. Vimos que a metodologia educacional, para possibilitar a ação dialética, estava fundamentada numa perspectiva de reapropriação de ensino. Da mesma forma, as sínteses corporais estarão imbricadas nessa mesma concepção.

Poderíamos pensar que, por se tratar de atividades práticas, todas as aulas de Educação Física fossem admitidas como participação ativa do aluno. Podemos observar, porém, que não é o caráter essencialmente prático que define o processo de ensino como participativo, mas a postura metodológica do mesmo. A questão é retomada no conceito de transmissão ou reapropriação de conhecimentos. Na questão apresentada, vimos, anteriormente, que defendemos a posição dialética da reapropriação do conhecimento e, negamos, por sua vez, toda a metodologia de simples transmissão. Dessa forma, a concepção de sínteses corporais vai seguir a mesma orientação. Como transferir esses conceitos educacionais para a Educação Física Educacional? Muito simples. A própria essência da disciplina favorece a reapropriação dos conteúdos ao invés da sua pura e simples transmissão.

Poderíamos pensar que, ao executar alguns movimentos, os alunos estariam, obrigatoriamente, produzindo sínteses corporais, pois, para a realização de qualquer movimento, existe a participação de todo um aparato neurológico, psicomotor etc. No entanto, não consideramos tais sínteses como sendo de ordem

## Comentários Finais

Temos clareza de que estamos apenas dando os 'primeiros passos' no dojô, e que muito ainda está por ser feito. Porém, acreditávamos que 'arriscar' fazer uma proposta, tentar, ousar, imaginar..., seria muito mais importante do que permanecer refugiados no teorismo abstrato, ou ainda num discurso muito 'crítico' mas sem ressonância prática. Assim, optamos por percorrer um caminho no qual procuramos combinar, de um lado, alguns dos princípios da pedagogia crítico-superadora; de outro, o (ainda insuficiente) material bibliográfico que conseguimos reunir sobre o judô, para então iniciar a elaboração desta proposta.

Este artigo espelha o resultado de um ano de trabalho (é como dissemos, ainda é muito pouco...) num projeto de pesquisa financiado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFG através do programa de incentivo à pesquisa nas licenciaturas. Em nosso projeto não só elaboramos esta proposta inicial, mas também realizamos uma experiência de ensino do judô com crianças da comunidade do Itatiaia, bairro onde situa-se a UFG, mas precisamente alunos/as da Escola Estadual Waldemar Mundim. Os/as alunos/as foram divididos em duas turmas de 30 vagas cada; uma turma com alunos/as do fundamental e outra do ensino médio. Posteriormente pretendemos publicar com detalhes o relato desta experiência de ensino.

Por ora, queremos insistir em dizer que vários pontos ainda permanecem obscuros ou mau iluminados no tocante ao judô como conteúdo para aulas de educação física. Um deles é a própria chegada do judô ao Brasil. Faltam mais elementos que permitam aprofundar este tópico. As pesquisas em história da educação física e dos esportes tem dado, até então, pouca atenção a sistematização dos conteúdos de ensino (não apenas o Judô). Com relação ao início da participação da mulher no judô encontramos somente uma monografia de final de curso produzida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mais uma vez a fonte é insuficiente, são necessários mais estudos a este respeito. Sobre a esportivização do judô a mesma coisa... Enfim, há material bibliográfico (além de vídeos etc.) sobre o judô que pode nos auxiliar em nosso intuito, porém ele encontra-se disperso e é fragmentário, ou ainda integra muitas vezes o arquivo pessoal de aficionados e/ou ex-judocas. Temos clareza de que nossa tarefa apenas começou, mas que também temos certeza de que trata-se de uma tarefa que merece ser perseguida.

Outro exemplo disto é o tópico sobre a história do judô em Goiás. Ora, como podem nossas escolas não ensinar isto a seus alunos? Novamente as fontes, os documentos e as bibliografias tornam-se escassas. No entanto, restou-nos o recurso da pesquisa historiográfica, já que o Sensei Lhofei Shiozawa (que esteve presente pela seleção brasileira de Judô na olimpíada de Tóquio) mora em Goiânia há muitos anos, e é 'história viva' do judô brasileiro e goiano. Lançando mão de técnicas de história oral podemos construir por exemplo uma biografia deste judoca veterano, que certamente iluminará aspectos importantes da história do Judô em Goiás, ajudando-nos nesta tarefa entre outras.

Portanto, este trabalho como uma sistematização introdutória ao conteúdo judô nas aulas de educação física, depende da continuidade do trabalho de pesquisa bibliográfica (e de outras fontes), e sobretudo da produção de conhecimento novo, capaz de iluminar aspectos ainda obscuros deste conteúdo (e eles não são poucos como vimos...), seguida de posteriores sistematizações que possam, pouco a pouco, no diálogo com a prática, enriquecer e ampliar esta nossa proposta inicial, principalmente no que diz respeito aos erros aqui contidos.

A sistematização do conteúdo judô nas aulas de educação física nunca será um 'estado' final ao qual poderemos chegar, ela será muito mais um processo permanente de construção de uma dada proposta pedagógica. E por pensar assim, acreditamos que nossa caminhada nesta longa jornada já começou. Agora nossa intenção é tornar esta viagem do/de conhecimento da cultura corporal cada vez mais consistente. Temos a intenção, p. ex., de aprofundar estudos sobre como adequar esta proposta aos Ciclos de Escolarização, além de investigar mais questões relativas a avaliação do ensino entre outras. Seja como for, como se costuma dizer, 'a sorte foi lançada', quer dizer, nossa proposta inicial de sistematização do conteúdo judô nas aulas de educação física está aí. E que o 'jogo' continue, ou melhor, que esta 'luta' nunca pare, e que várias outras propostas se lancem neste desafio...

Por último, é preciso dizer que não estamos pensando esta proposta pedagógica fora de condições históricas concretas. Sabemos das condições de organização do trabalho pedagógico na escola capitalista, e do quanto o projeto político-pedagógico nelas hegemônica dificulta – quando não impede – uma proposta assim

mento já produzido, historicizado, entretanto, se tratando de produção de sínteses corporais, devemos mediatizar tais exemplos com as dimensões concretas e dificuldades práticas dos alunos na busca de uma construção dialética superadora do movimento. Isso passa pela conscientização do processo de aprendizagem motor (e suas dificuldades) e, necessariamente, pela metodologia de ensino dialético onde o movimento é construído/refletido/novamente contextualizado e não oferecido ao aluno como modelo de cópia. Na verdade, se analisarmos com cuidado o processo de execução dos movimentos, podemos observar uma maior coerência com a metodologia dialética do que com as outras formas de ensino. O processo de execução de qualquer movimento exige uma participação maior ou menor de níveis corticais, podemos excetuar os movimentos involuntários, mesmo considerando que alguns estudos indicam que envolvem também participação (mesmo sendo mínima) de níveis corticais. Ora, se todos os movimentos envolvidos na aprendizagem motora serão elaborados a partir de uma série de controles cerebrais superiores, como pensar em movimentos simplesmente decalcados? Mesmo esses decalques necessitam da participação voluntária de ajuste e controle motor, sendo mais lógico o acompanhamento consciente desse processo pelo aluno.

Le Bouch (1987) já mencionava a aprendizagem consciente. No seu livro *Rumo a uma ciência do movimento*, encontramos uma definição dos tipos de aprendizagem motora, ressaltando o aspecto **transitivo** do movimento humano. O autor, que também é professor de Educação Física, elabora uma tentativa de classificação de aprendizagens motoras e suas significações: por insight (tentativa e erro), por repetição (mecanização - "drill") e por programação consciente<sup>10</sup>. Existe toda uma crítica (fundamentada) da metodologia de ensino por repetições mecânicas do gesto e, tal fato já foi exaustivamente discutido em outras publicações, entretanto, o autor elabora considerações neurofisiológicas também interessantes. De fato, não estamos dizendo nada de tão novo no universo educacional da aprendizagem motora, nem mesmo das metodologias de ensino das atividades desportivas, entretanto, na prática pedagógica, se fazem necessárias algumas elucidaciones.

Nas reflexões de ordem prática, ou seja, no que se refere às metodologias, do **como** ensinar, surge uma outra necessidade: o **porquê** de se ensinar dessa maneira. As fundamentações seguem, também numa linha filosófica. Temos que nos deter, mesmo que um pouco, nessas orientações teóricas para, dessa forma, conseguirmos melhores definições. Estamos, novamente, falando do processo metodológico dialético, do "concreto pensado". A área de conhecimento da Educação Física Educacional não pode se afastar dessa reflexão e da reflexão metodológica dialética. Por quê? Para fugir do improvisado, da prática espontânea, do fazer pelo fazer. Também porque as outras, apresentadas até então, não conseguem dar conta dessa realidade concreta, dessas sínteses de múltiplas relações que envolvem o movimento corporal num novo contexto educacional. Nada muito além dessas necessidades. Estamos dizendo que, dentro de uma perspectiva de ensino-aprendizagem crítica-superadora, é indiferente haver conteúdos práticos ou teóricos. Os práticos, por sua vez, estão ainda mais ligados a uma lógica dialética, por se tratarem de uma concretização, que passa por uma perspectiva anterior teórica. Não passando por essa análise, certamente fracassará na tentativa de produzir qualquer síntese dialética significativa.

Nesse ponto, cabe salientar que estamos falando de sínteses educacionais, mais especificamente, corporais. Estas, por conseguinte, serão imbricadas num novo contexto: da cultura corporal. O conceito de cultura corporal já vem sendo discutido há algum tempo, e temos melhores referências sobre ele na publicação de um coletivo de autores denominado *Metodologia do ensino de Educação Física* (1992)<sup>11</sup>. Essa publicação, de certa forma, sintetiza (produz sínteses) o pensamento pedagógico de um grupo de profissionais interessados na elucidación pedagógica.

O conceito de cultura corporal ainda, e sempre, em processo de significação, pode ser considerado como a totalidade da produção corporal do homem no transcurso da sua história. Algo parecido com o patrimônio corporal constituído, ou melhor, instituído e instituinte, durante todo o tempo em que o homem significou, corporalmente, seu período na história. Obviamente que tal processo cultural contém importantíssimas diferenciações de acordo com as regiões, países e outras tantas variáveis que podem e devem ser

<sup>10</sup> Ver Le Boulch, *Rumo a uma ciência do movimento humano*, diferenciações de tipos de aprendizagens, p. 86.

<sup>11</sup> O livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* foi lançado em 1992 pelos autores: Carmen Lúcia Soares; Celi Nelza Zülke Taffarel; Elizabeth Varjal; Lino Catellani Filho; Michel Ortega Escobar e Valter Bracht.

# CONCEPÇÃO DIALÉTICA DE SÍNTESE CORPORAL ALGUMAS IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA UM ESTUDO INTRODUTÓRIO

*Prof. Ms. Marcos Antônio Carneiro da Silva, UFRJ*  
Faculdade de Educação, Departamento de Didática

---

RESUMO: *Esse estudo introdutório tem como objetivo desenvolver a concepção de síntese corporal como uma possibilidade metodológica dialética no âmbito da Educação Física Escolar. Essa concepção metodológica deve ser considerada como uma forma de elucidar o ensino da Educação Física, dentro da dimensão dialética denominada de crítica superadora, apresentada pelo Coletivo de Autores, na obra Metodologia do Ensino da Educação Física (1992).*

---

## Introdução – Compreendendo a concepção dialética de síntese

Antes de tudo, vamos falar de movimento. Um termo muito comum aos professores de Educação Física, porém, nosso sentido será deslocado para um lado mais filosófico. O movimento será representado também como mobilidade, mas no sentido de transformação, de superação.

Para isso, vamos nos reportar para a antiguidade grega. Na cidade de Éfeso, surge o Heráclito (aprox. 540-480 a.C.), filósofo que anuncia interessantes idéias sobre a transformação. Heráclito é o autor da célebre frase “ não podemos entrar duas vezes no mesmo rio”. Isso nos indica que quando entramos pela segunda vez no rio, nós e o rio já estaríamos transformados, nem seria a mesma água nem seríamos a mesma pessoa. O filósofo grego afirmava que tudo flui, tudo está em constante transformação. O pensamento de Heráclito nos faz refletir sobre um movimento contínuo, em sucessivas transformações, na aceitação da permanente transformação da realidade, isso tudo, há mais 2.500 anos.

Pensando no movimento enquanto transformação, podemos entender a concepção de síntese utilizada nesse trabalho. Além da conceituação tradicional de composição (diferente da análise = decomposição), de resumo das principais partes, de combinação (sintática), existem outras elaborações sobre o mesmo conceito. Por exemplo: existem sínteses químicas (fusão), com definição distinta da concepção anterior; poderíamos falar de sínteses matemáticas (álgebra)<sup>1</sup> etc. Contudo, nossa concepção baseia-se na síntese do pensamento e da ação, ou seja, na síntese filosófica.

Depois das elucubrações de Heráclito, chegamos ao filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) com a maturação de síntese como síntese-dialética. Nesse percurso muitas contribuições importantes surgem e superam, paulatinamente, a concepção de movimento/transformação. Porém, é com Hegel que se estabelece uma concepção filosófica mais original, pode-se dizer a “grosso modo” que, com o filósofo, termina-se a era dos grandes sistemas filosóficos. A herança hegeliana será dividida e difundida e mesmo combatida por muitos dos seus sucessores. Em suma, a sua concepção de dialética pode ser simplificada (a título de aproveitamento nesse trabalho) como uma formulação dinâmica entre tese-antítese-síntese.

As teses, para o filósofo, seriam afirmações que, uma vez formuladas, teriam, necessariamente, que ser contra-argumentadas (negadas) por outras. Essas negações (antíteses) das formulações anteriores se opõem, surgindo tensionamentos que darão origem há um terceiro pensamento que é a superação (síntese), na qual se aproveita o que havia de melhor nos dois pensamentos anteriores (afirmações e negações), para se formular um terceiro. Por isso mesmo, a teoria da superação dialética de Hegel é denominada de negação da negação.

Para facilitar o entendimento, vamos aos exemplos: digamos que, em tese, a prática de atividade física emagrece. Essa seria a nossa afirmação (posição). Porém, será contestada por um médico endocrinologista, negando a nossa afirmação, dizendo que não é a atividade física que emagrece, mas uma dieta balanceada

<sup>1</sup> LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia* ( p.1029,1030,1031).

# APLICAÇÕES DAS PEDAGOGIAS CRÍTICO-SUPERADORA E CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS EM UM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE FUTSAL FEMININO

**Guillermo de Ávila Gonçalves**

Mestre em Ciências do Esporte pela EEF/UFG.

Professor da Universidade Católica de Goiás (UCG), do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-GO) e Diretor da Escola Futebol Arte

---

**RESUMO:** *O esporte, enquanto componente da cultura corporal, deve se constituir em elemento educacional, voltado para a formação de cidadãos críticos, capazes de transformar a nossa realidade social, política e econômica. Neste contexto, se torna extremamente importante a utilização das pedagogias crítico-superadora e crítico-social dos conteúdos, como instrumentos para o desenvolvimento da criticidade humana. Este artigo diz respeito às aplicações das pedagogias mencionadas em um processo de ensino-aprendizagem de Futsal Feminino, em uma escola de ensino técnico-profissionalizante, o CEFET(GO). Professor e alunas estabeleceram um sistema pedagógico baseado em debates constantes, visando a construção coletiva do planejamento para as aulas de Futsal. A partir dos debates foram alcançadas definições para temas como: aproveitamento do tempo da aula, metodologia para os trabalhos técnicos e táticos e processos de avaliação da aprendizagem. Através de leituras de textos, discussões coletivas e trabalhos em grupo as alunas estabeleceram analogias entre fenômenos esportivos e sociais. Discutiu-se largamente a caracterização do esporte como elemento de representação simbólica da realidade social. Buscou-se o posicionamento do aluno como sujeito da história, capaz de compreender o mundo a partir da ótica da motricidade humana e do jogo institucionalizado. Trabalhou-se a aprendizagem motora (fundamentos do Futsal) a partir de experimentações e reflexões sobre a mecânica dos gestos técnicos. Os resultados do trabalho global, em termos de aceitação e participação discentes, foram extremamente positivos. As alunas, a partir de seus depoimentos, demonstraram ter alcançado um elevado nível de compreensão dos papéis da Educação Física relacionados à capacitação discente para a aquisição de conhecimentos sobre a realidade social, bem como sobre as possibilidades de intervenção sobre esta mesma realidade.*

---

## 1 - Introdução

Segundo o COLETIVO DE AUTORES (1992), o esporte, enquanto temática da cultura corporal, deve ser tratado, na escola, segundo uma pedagogia crítico-superadora, capaz de viabilizar reflexões sobre a historicidade da criação e normatização do jogo institucionalizado na sociedade e os fenômenos esportivos enquanto elementos de representação simbólica das estruturas sociais.

LUCKESI (1991), por sua vez, entende que quaisquer conteúdos programáticos, inseridos em quaisquer disciplinas escolares, devem ser associados à realidade social do aluno, originando críticas sobre esta mesma realidade, como ponto de partida para a transformação das estruturas sociais, políticas e econômicas da sociedade. Essa linha pedagógica, segundo o autor, é denominada de pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Estas duas tendências pedagógicas citadas, caracterizadas no meio educacional brasileiro como teorias críticas da educação, tem procurado imprimir uma nova dinâmica de tratamento do saber produzido a partir dos estudos da cultura corporal e de suas diversas formas de manifestação (esportes, jogos, danças, mímica, recreação, dentre outros). Neste contexto, a educação assume um papel social relevante, tanto por transmitir às classes trabalhadoras a produção histórico-cultural dos seres humanos, quanto por preparar estes seres humanos para o exercício pleno da cidadania, que deve ser compreendida como valor a partir do qual o homem participa ativamente, de forma consciente e crítica, das interpretações da realidade social, modificando-a segundo as suas possibilidades de intervenção (GONÇALVES, 1996; OLIVEIRA & OLIVEIRA, 1997).

Neste artigo abordaremos a utilização das pedagogias críticas, inseridas em um processo específico de ensino-aprendizagem no contexto da Educação Física, o referente a uma turma de aperfeiçoamento esportivo em Futsal Feminino, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET - GO).



que é mais complexo que o abstrato, por isso mesmo, o método materialista inicia-se no abstrato e “eleva-se” até o concreto. Esse concreto, é um concreto novo. Novo porque é um produto de sínteses é, segundo Marx, “um concreto pensado”<sup>5</sup>.

Mas afinal para que essa viagem toda ao mundo filosófico? Para que tantas informações?

Todo trabalho pedagógico deve seguir uma lógica de ação, deve possuir um sentido e, consciente ou não, estar em consonância com um projeto político de sociedade. Essas considerações serão de suma importância no momento de se elaborar um projeto pedagógico, ou seja, elucidar suas práticas de ensino, ir do pensamento abstrato para o concreto. E essa concretização pedagógica deve supor um concreto novo, um “concreto pensado”.

## **Sínteses Educacionais e Praxis Pedagógica, Recontextualizações e apropriações**

O desafio da didática vai na direção da aceitação do conceito de praxis pedagógica, reconhecendo o saber como algo fragmentado e provisório. É fragmentado na negação de uma teoria exaustiva do homem e da história, porque ambos estão em constante construção. Provisório porque a própria praxis faz surgir um *novo saber*. Sendo assim, teoria e prática fazem parte de algo maior do que as banais distinções elaboradas no senso comum. Fazem parte do constante **fazer humano**<sup>6</sup>, se encontrando na praxis. Nela existe sempre um por fazer, entretanto, não podemos confundir esse movimento constante, com algo que não a justifique como um não-saber, mas sim um novo saber, ou novos deslocamentos na produção de sentidos, de saberes. Faz parte da sua essência, essa transformação, seu próprio sujeito é transformado ao transformar. Sujeito e objeto são transformados na praxis, surgindo algo novo.

Ao reivindicar a aplicação da dialética na didática, com o seu livro “*Método dialético na didática*”, a professora Lílian Wachowicz (1989) nos apresenta uma síntese expressiva desse pensamento. Lembra a autora que “o método dialético, tendo como objeto a educação, deve expressar essa matéria, buscar suas determinações e expor a estrutura teórica obtida pela contextualização e pela crítica em uma síntese concreta (pensada) de múltiplas determinações, complexa como todo concreto pensado.”(p.41)

De acordo com a professora Wachowicz, a pedagogia é uma teoria e a educação é uma ação. A didática vai tratar, portanto, da questão do método dessas ações, nesse caso específico, do método dialético, pois entendemos que o processo de educação não se reduz à transmissão de conteúdos. Nem teria sentido a didática, como metodologia de ação de ensino, tratar disso, já que cada área de conhecimento daria conta da transmissão dos seus conteúdos. O conhecimento, sendo compreendido como um patrimônio histórico, técnico, científico e cultural, não deve ser apenas transmitido, mas de acordo com a autora, “apropriado, apropriação de uma realidade, não só de um conteúdo elaborado sobre essa realidade”.

A teoria do inglês Basil Bernstein(1996)<sup>7</sup> sobre a estrutura do discurso pedagógico é bastante esclarecedora a esse respeito. Diz o autor que todo discurso pedagógico(DP) possui uma gramática interna que, por sua vez, é fornecida pelo aparelho pedagógico através de regras de distribuição e recontextualização. Enquanto as regras de distribuição marcam e distribuem quem pode transmitir o *quê*, a *quem* e *sob que condições*, as de recontextualização, *selecionam os sujeitos pedagógicos por processos de deslocamento e de recolocação*. Nesses processos o discurso original é transformado, deixando de ser uma prática real, para passar a ser uma prática virtual. O DP cria sujeitos imaginários, sujeitos recontextualizados. O discurso recontextualizado passa a ser o significante de outra coisa que já não é ele próprio. Dessa forma o DP é um discurso sem discurso específico, sem um discurso próprio, ele é antes um princípio de apropriação de outros discursos, de modo a serem seletivamente controlados e transmitidos sempre de maneira recontextualizada. Esse princípio, que varia com os princípios dominantes de cada sociedade, é regulador, segundo Bernstein e, sendo assim, o discurso regulador é a pré-condição de qualquer discurso pedagógico. A prática pedagógica

<sup>5</sup> Marx, Karl. *Contribuição à crítica da Economia Política*, São Paulo, Martins Fontes, 1977, p.218, 219, 225.

<sup>6</sup> Ver Castoriadis, *Instituição imaginária da sociedade*, 1975, p.90 e 91.

<sup>7</sup> Ver Basil Bernstein, *A Estrutura do discurso pedagógico: classe, código e controle*, editado pela Vozes(1996).

atividades físicas na insituição. Neste contexto, também o professor colocou para a turma as suas impressões a respeito dos papéis da Educação Física na formação do técnico de nível médio. Linhas gerais sobre o planejamento para a disciplina foram também colocadas pelo professor para as alunas. Mereceu destaque o fato de que vários pontos do planejamento estavam em aberto, aguardando por posicionamentos de professor e alunas para o alcance de uma definição. Estes pontos, dentre outros, seriam os seguintes: quais seriam os objetivos pedagógicos da disciplina, em função do nível técnico das alunas? Como seria a distribuição de tempo para as atividades de diferentes naturezas? Como seria estruturado o sistema de avaliação? Como relataremos a seguir, estas questões foram discutidas em diversos momentos do ano letivo.

Uma das primeiras discussões a respeito do planejamento da disciplina fez referência à questão da diferenciação dos trabalhos técnicos e táticos para alunas de nível técnico heterogêneo. Neste contexto, o professor fez, inicialmente, comentários sobre a importância de uma correta execução dos gestos fundamentais do futsal (passes, domínios, conduções, chutes, etc) para a realização de jogos taticamente mais organizados. As alunas iniciantes manifestaram seus desejos de aprender os fundamentos do jogo, uma vez que possuíam pouca ou nenhuma experiência relacionada à prática do jogo de forma organizada. As alunas que detinham níveis técnicos mais elevados desejavam aperfeiçoar seus movimentos e se organizar de um melhor modo, taticamente falando, no sentido de alcançarem uma boa participação em eventuais campeonatos estudantis. A decisão do grupo (professor e alunas) foi a favor da realização de exercícios específicos para aprendizagem/aperfeiçoamento dos fundamentos do futsal, porém com uma maior exigência em termos técnicos sobre o desempenho das alunas que fariam parte da seleção representativa da escola. Os trabalhos táticos seriam realizados preferencialmente com a participação das alunas de nível técnico mais elevado, nas datas próximas às competições estudantis.

Essa decisão do grupo, na opinião do professor, apresentou pontos positivos e negativos. Por um lado, foi interessante perceber as necessidades de aprendizagem das alunas, e as suas sugestões no sentido da promoção de uma diferenciação metodológica no trabalho pedagógico, alicerçado na técnica e na tática do jogo, para as alunas de níveis técnicos distintos. Por outro lado, esta mesma diferenciação, fundamentada no nível técnico das alunas, evidenciava a nítida separação da turma em dois grupos: aquele formado pelas alunas iniciantes e outro constituído pelas alunas-atletas da seleção da escola. O professor discutiu esses pontos de vista com as alunas, emitindo suas opiniões a respeito da adoção de trabalhos técnico-táticos diferenciados (em última análise importantes, em função das desigualdades de performance existentes entre os dois grupos de alunas) e da fundamental necessidade de trabalhar toda a turma (sem separações) no sentido de se desenvolver a consciência crítica das alunas, via realização de leituras da realidade a partir da compreensão do esporte como fonte de representações simbólicas do cotidiano social.

A distribuição do tempo de aula para a realização de atividades distintas (exercícios de aprendizagem motora e prática coletiva) também foi discutida entre alunas e professor. Ambas as partes observaram a presença de um grande número de alunas, o que dificultaria o rodízio das equipes formadas para a prática coletiva. As alunas aprovaram um sistema em que as aulas das segundas-feiras seria utilizada para a aprendizagem de fundamentos, e as aulas das quintas-feiras para a prática coletiva.

Com respeito à avaliação, professores e alunas fizeram sugestões sobre as estratégias a utilizar. O professor colocou o ponto de vista de que seriam necessárias avaliações teóricas, no sentido de medir os níveis de compreensão das alunas sobre o esporte enquanto mecanismo de representação simbólica da realidade social. As alunas concordaram com as ponderações do professor, e solicitaram avaliações teóricas em grupo, no sentido de estabelecerem auxílios mútuos para a assimilação dos conhecimentos produzidos. Tanto o professor quanto as alunas se posicionaram a favor de avaliações individuais conceituais, voltadas para a participação e envolvimento das alunas com as atividades pedagógicas, desconsiderando avaliações formais de desempenhos técnicos.

Todas as discussões acima citadas implicaram na determinação de procedimentos pedagógicos docentes e discentes, que foram seguidos durante o ano letivo de 1998, incluindo a realização de eventuais reuniões para avaliação da execução das ações propostas no início do ano.

Voltando-nos agora para a prática de uma pedagogia mais crítica da educação, descreveremos algumas situações de ensino-aprendizagem desenvolvidas com a turma de Futsal Feminino. Em uma das aulas do primeiro semestre, as alunas leram e depois discutiram um texto didático elaborado pelo professor da turma, intitulado "Visões do mundo a partir do esporte".

dialética, mas provenientes de outras fontes, como foi mencionado no início deste estudo, como sínteses químicas etc. Nosso contexto se refere às sínteses dialéticas de pensamento e de ação. No simples processo de tentativa de reprodução de um gesto, logicamente, o executor produzirá algumas sínteses, entretanto, para ser considerada dialética, deverá ser produto de mediações, negações de negações, deverá passar pela superação dialética. Como fazer de um simples movimento corporal um processo de tal complicação filosófica? Novamente, muito simples. A pura e simples imitação certamente não poderá ser encaixada nesse modelo. O valor da imitação, ou seja, o gesto mímico, por definição, não possui muitos atributos, estamos falando de movimentos construídos a partir de um processo de aprendizagem reflexivo, contextualizado, ou melhor, recontextualizado (retornando ao seu contexto cultural). Um gesto esportivo, por exemplo: o fundamento do toque no voleibol. A tentativa de imitar o professor, ou qualquer bom executor do toque, não seria exatamente uma síntese corporal? Não! De forma alguma. Nem mesmo o caso de "insights", movimentos espontâneos, oriundos do processo de ensaio e erro, poderemos considerar sínteses. Mesmo considerando que tais "insights" são interessantes, porém, por serem de exclusiva competência do praticante, não seriam considerados processo de mediações dialéticas. É interessante ressaltar uma crítica sobre os movimentos por insights (gestaltistas), muitas vezes sendo confundidos com o processo de ensino-aprendizagem, tais gestos são, por mérito exclusivo do próprio aprendiz, da sua propensão motriz, ou das experiências anteriores concretizadas numa ou outra vivência.

O trabalho pedagógico do professor de Educação Física Escolar deve se situar em outra dimensão, a lógica dialética não está no acaso, mas no trabalho consciente da mediação dialética promovida entre professor e aluno. Com efeito, a síntese somente acontecerá após um processo de aprendizagem intencional, através de mediações dialéticas, ou seja, das sucessivas negações (nesse caso corporais), que necessariamente passariam pela contra-argumentação gestual, mas que teriam, também, que ser pensadas, refletidas, melhor dizendo, **elucidadas**<sup>8</sup>. Da mesma forma que negamos o espontaneísmo, não podemos considerar as produções dessas sínteses de maneira isolada, não planejada, nem fora de um contexto político-ideológico. Ao professor caberá sempre retomar (realizar novas contextualizações) o caráter reflexivo-crítico da atividade corporal. Somente assim o aluno poderá compreender o processo de produção de sentidos e reapropriá-los conforme o contexto estudado.

O projeto pedagógico é referencial teórico e, por sua vez, capaz construir, ou reconstruir, constantemente nexos com a realidade. É importante sempre elucidar a noção da totalidade do trabalho pedagógico. Para que isso seja possível, as partes integrantes desse trabalho, necessariamente, têm que ser mediatizadas com um todo integralizado e coerente. O movimento dialético é das partes para o todo e do todo para as partes, esse é um percurso constante que permitirá a retomada do contexto e a produção de outras leituras, de outros sentidos.

Vamos exemplificar esse processo, vamos ao concreto. No nosso caso específico será representado com a aprendizagem do fundamento toque no voleibol. O que vai importar, realmente para o aluno, é a síntese final (superadora de tantas dificuldades) do jogar voleibol. Porém existem nesse processo inúmeras considerações que passam pelo ensino e a aprendizagem dos seus fundamentos técnicos, táticos e a nova contextualização do esporte no universo escolar. Por que o voleibol deverá ser novamente contextualizado? Porque estamos falando do esporte da escola e não do esporte na escola. O esporte na escola foi, inicialmente, recontextualizado como aptidão física, como esporte de alto rendimento, esporte olímpico<sup>9</sup>. A redireção do esporte da escola é a reapropriação do lúdico, do jogo, do aprender brincando, do prazer em participar. O processo chega ao ápice no jogar voleibol, porém, não devemos esquecer que é um movimento dialético do ensino das partes (fundamentos) reintegralizado no todo (jogo, prazeres desejos, frustrações etc.) e vice-versa.

Lembramos, mais uma vez, que estamos falando de uma aprendizagem por reapropriação de conhecimento e não da simples transmissão e, por isso mesmo, será necessária uma concepção de aprendizagem crítica desse movimento (seu contexto redimensionado) e não a tentativa de imitação. A reprodução dos movimentos pode, num primeiro momento, ocorrer na direção da transmissão do conheci-

<sup>8</sup> Segundo C. Castoriadis, elucidação é "o trabalho pelo qual os homens tentam pensar o que fazem e saber o que pensam." (p.14) *A instituição imaginária da sociedade*, editora Paz e Terra, 1975.

<sup>9</sup> Ver Lino Catellani Filho em *Política educacional e educação física* (Autores Associados), 1998 capítulos II e III.

As alunas da turma de Futsal Feminino alcançaram um elevado nível de compreensão acerca das finalidades da implantação desta proposta na instituição, conforme podemos perceber a partir da transcrição literal das seguintes colocações, retiradas dos trabalhos teóricos realizados em grupo:

- “Almejamos alertar para a necessidade de se trabalhar o indivíduo como um todo, tornando-o um ente social consciente, participativo e capaz de tentar mudar algo que ache injusto na estrutura social, política e cultural”.
- “Com a reformulação do ensino da Educação Física, essa disciplina deixa de ter apenas características de mecanismo de adestramento e passa a ser uma área na qual o indivíduo tem liberdade e incentivo para desenvolver seu intelecto e para se expressar, indo desde o questionamento das próprias regras do esporte praticado até as comparações entre fatos ocorridos no esporte com a realidade atual”.
- “Esta disciplina - a Educação Física - será mais do que um sistema de acúmulo de movimentos; será um aprendizado onde a assimilação dos conteúdos pelo aluno fará com que ele veja com olhos críticos a sua posição na sociedade. O aluno passará a formar opiniões e conceitos próprios acerca da sua realidade social, política e cultural”.
- “O esporte não se limita às quadras, campos, pistas de corrida, ele está sempre presente e tem grande vínculo com a vida social de cada cidadão, não simplesmente ligando-o à conservação da forma física, mas com a integração do indivíduo no mundo e lhe despertando, de formas diretas e indiretas, uma visão ampla e crítica de tudo que o cerca”.

Estes depoimentos, manifestados por escrito nos trabalhos teóricos em grupo, foram, em outra ocasião, apresentados e debatidos pelas alunas, e serviram como ponto de partida para que o professor de Educação Física contextualizasse a criticidade como valor fundamental para o alcance da emancipação da classe trabalhadora, dentro do nosso atual sistema de classes sociais, segundo os pressupostos do COLETIVO DE AUTORES (1992).

## **5 - Considerações Finais**

Conforme pode ser percebido, os procedimentos pedagógicos que adotamos, no trabalho com as alunas de Futsal do CEFET (GO), buscaram uma ruptura com os pressupostos tecnicistas/funcionalistas das práticas docentes mais arcaicas da Educação Física, que priorizavam os aspectos técnicos e competitivos nas aulas, e contemplavam o corpo apenas como meio para o alcance de elevadas performances atléticas. Segundo SANTOS JÚNIOR (1997), neste modelo obsoleto de Educação Física a reflexão praticamente inexistia, comprometendo a formação do homem no sentido de compreender e intervir, de modo sensível e solidário, na realidade que o insere.

Alicerçados nos conhecimentos disseminados pela Pedagogia Crítico-Superadora e pela Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos, desenvolvemos um trabalho que não negou a promoção da aprendizagem motora como atribuição da Educação Física escolar, mas compreendeu o desenvolvimento do gesto técnico não como um finalidade em si mesma, mas como um veículo para a aquisição dos hábitos de reflexão e crítica na escola. As alunas de Futsal compreenderam os processos pedagógicos utilizados pelo professor, e se comprometeram com os resultados dos trabalhos, uma vez que interferiram diretamente na construção dos conhecimentos relacionados à assimilação dos fundamentos do Futsal.

As constantes discussões em grupo, orientadas pelo professor de Educação Física, versaram sobre os mais diversos assuntos: planejamento das atividades, divisão do tempo das aulas, definição dos meios de avaliação discente. Os debates em grupo acentuaram o compromisso discente com o desenvolvimento das aulas, uma vez que as alunas assumiram com o professor um sistema de co-responsabilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que construíram o planejamento pedagógico coletivamente.

Os depoimentos das alunas nos trabalhos teóricos em grupo, sobre a aplicação de pedagogias críticas e transformadoras na Educação Física do CEFET (GO), demonstraram o elevado nível de compreensão que adquiriram sobre os papéis da Educação Física na capacitação dos alunos para os processos de conhecimento da realidade social e intervenção sobre a mesma.

Em uma sociedade caracterizada por inegáveis desigualdades sociais, econômicas e culturais, como a brasileira, a Educação Física, em particular, e a Educação, de modo mais amplo, devem estar comprometidas com os ideais de transformação da realidade. Neste contexto, o exercício da criticidade se torna um pré-

consideradas na tentativa de sua definição. Por exemplo: é fato que alguns esportes estão mais ligados às tradições ou inserções culturais de certos países, como o caso do beisebol, difundido na Venezuela, Cuba, Estados Unidos etc. Outros não conseguem produzir o mesmo efeito, como o caso do próprio beisebol no Brasil. Isso não *significa que tais preferências não possam ser modificadas. O próprio beisebol, na cultura corporal brasileira, começa a despertar algumas manifestações a seu favor, entretanto, não poderíamos dizer que tal esporte é parte integrante da nossa cultura corporal.*

Entender o conceito de cultura corporal é compreender a questão da totalidade no processo dialético. Para ajudar no entendimento desse conceito, utilizaremos o filósofo Karel Kosik(1963)<sup>12</sup>. O pensador tcheco descreve a questão da totalidade na dialética, diz Kosik que a totalidade é imediatamente dada ao homem na sua forma do sensível, isto é, na opinião, na experiência, porém é um todo caótico e obscuro. Para ser possível a sua compreensão, é necessário mediá-lo com as partes. Em suma, para se conhecer o todo é mister conhecer a sua dialética, o seu movimento. Para isso ser possível, é necessário exercitar a lógica dialética e ir do abstrato para o concreto como indica Kosik: "o processo da abstratividade à concretividade é, por conseguinte, em geral o movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto."(p.30)

A realidade da totalidade é a realidade dialética. Ela é a totalidade concreta, na qual se tenta reproduzir (idealmente) a realidade em todos os seus planos e dimensões. Como isso é possível? Através da lógica dialética, das suas mediações e dos nexos, dos sentidos que despontam na tentativa de se elucidar essa realidade.

O conceito de cultura corporal, dessa forma, é uma conceitualização dialética de uma totalidade que deve ser entendida nas suas dimensões próprias, no movimento de transformação constante da sociedade. Compreender tal princípio é admitir a necessidade de uma sempre presente avaliação, por parte dos professores, dos seus conteúdos e das suas respectivas análises. É esse movimento constante da parte para o todo e do todo para as partes que, às vezes, se torna confuso, deixando alguns profissionais perdidos. Nesse momento, a metodologia (didática) se faz presente e necessária. É o seu maior trunfo: a orientação durante o processo.

## Referências Bibliográficas

Bernstein, B. A Estrutura do discurso pedagógico: classe, código e controle. Rio de Janeiro, Vozes(1996).

Castoriadis, C. Instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

Catellani Filho. Política educacional e educação física. Campinas, SP, Autores Associados, 1998.

Coletivo de Autores. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo, Cortez, 1992.

Durant, W. A história da filosofia. Rio de Janeiro, Nova cultural, 1996.

Freire, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

Konder, L. O que é ideologia. São Paulo, Brasiliense, 1983.

Kosik, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

Le Bouch. Rumo a uma ciência do movimento humano. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

Lefebvre, H. Lógica formal, lógica dialética. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

Marx, K. Contribuição à crítica da Economia Política, São Paulo, Martins Fontes, 1977.

Wachowicz, L. O método dialético na didática. Campinas, SP, Papirus, 1989.

Endereço do autor: Rua Correa Dutra 142/304, Catete, Rio de Janeiro, CEP: 22220-050.

<sup>12</sup> Ver Karel Kosik, *Dialética do Concreto*, Paz e Terra, 1986.

## Desenvolvimento do Estudo

O ponto de partida da presente pesquisa foi um trabalho realizado em 1997.1, cujos resultados foram apresentados na AISEP - Congresso Mundial de Educação Física, sob o título: *Importância das Atividades Físicas no Desenvolvimento Cognitivo Sob a Ótica dos Profissionais de Educação Física*. Ao se considerar o movimento como principal objeto de estudo da Educação Física, bem como um dos aspectos mais significativos para o desenvolvimento do ser humano – pois é através dele que o homem se relaciona com o meio ambiente –, assumiu-se como relevante verificar seu papel como contribuição para o desenvolvimento cognitivo.

Em vista do caráter inconclusivo dos resultados da fase preliminar – devido, inclusive, à característica meramente exploratória do estudo realizado em 1997 –, e persistindo o nosso interesse em aprofundar a análise das Representações Sociais dos professores de Educação Física sobre a relação entre atividades físicas e desempenho acadêmico, este é o tema da presente pesquisa.

A partir dos resultados do trabalho realizado em 1997, e constatadas as dificuldades inerentes à interpretação das posições assumidas pelos professores entrevistados a respeito do binômio cognição e movimento, impôs-se, primeiramente, a necessidade de uma ampla revisão da literatura sobre o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Os estudos de quatro importantes teóricos dessa área foram focalizados: em Jean Piaget (1971), o processo de construção do conhecimento no indivíduo desde a infância; a teoria de Lev S. Vygotsky (1993) sobre a linguagem enquanto sistema de signos; a teoria de Alexandr R. Luria (1987) sobre linguagem e desenvolvimento intelectual; e a teoria de Henri Wallon (1995) sobre a estreita interdependência do biológico e do social desde o nascimento do ser humano. Buscamos, nessa revisão, estabelecer os pontos de convergência e divergência dos autores selecionados.

Paralelamente, foram abordados os postulados da linha de pesquisa sobre as Representações Sociais, iniciada por Serge Moscovici em 1961, principalmente através das contribuições de Jean-Claude Abric (1994), Denise Jodelet (1989), Sandra Jovchelovitch (1995) e Mary Jane Spink (1995). A Representação Social tem uma lógica e uma linguagem particulares, e uma estrutura de implicações que assenta em valores, conceitos, teorias e ciências coletivas *sui generis*, destinadas à interpretação e elaboração do real (Moscovici, 1978). A organização desses elementos se dá através das interações sociais, pelo universo do cotidiano, pelas falas e discursos homogeneizantes que circulam e se cristalizam em nosso meio, como as crenças e o senso comum, sendo estes os objetos de análise daqueles que se dedicam à pesquisa das Representações Sociais.

Partindo do pressuposto de que as interações sociais são campos instituintes de nossas ações, investigamos, então, as Representações Sociais de professores de Educação Física de diferentes níveis de especialização, sendo que os professores graduados configuraram a amostra do estudo preliminar, sobre os processos interacionais em que se verifica a manifestação dos hábitos motores, a formação do conhecimento e da linguagem como um sistema social complexo de signos e de “sinais coletivos” da criança, que favorecem suas interações e ações no mundo, como uma fonte promissora de “questões produtivas e contribuições construtivas” para a compreensão das Representações Sociais das atividades físicas educativas.

O presente estudo teve como objetivos: mapear as Representações Sociais dos professores de Educação Física sobre a influência das atividades físicas desenvolvidas no contexto escolar na formação do conhecimento e da linguagem verbal; identificar as possíveis relações convergentes, divergentes ou nulas entre as Representações Sociais dos professores de Educação Física sobre a relação entre as atividades físicas desenvolvidas no contexto escolar, a formação do conhecimento e da linguagem verbal.

Atingidos estes objetivos, investigamos as seguintes questões:

- 1) A crença dos professores de Educação Física na relação entre atividade física e formação do conhecimento e da linguagem verbal decorre de uma necessidade de legitimação enquanto disciplina heurística no espaço escolar, devido a um certo complexo de inferioridade e estigma das atividades físicas ou corporais que circula ainda em nosso meio, onde não se definiu sequer se a Educação Física é uma área de conhecimento, uma ciência da motricidade humana ou uma prática pedagógica.
- 2) O discurso da relação entre atividade física e construção do conhecimento e da linguagem verbal decorre da apropriação do discurso cientificista da psicomotricidade.

A Coordenação de Educação Física do CEFET (GO) tem se dedicado, nos últimos anos, ao planejamento e implantação de uma nova proposta pedagógica para desenvolvimento das aulas curriculares de Educação Física na instituição. As atividades desenvolvidas pela área de Educação Física, no CEFET (GO), devem se constituir em importante instrumento para a formação de cidadãos críticos, sujeitos históricos de suas próprias realidades. Entendemos que todas as áreas de atuação/trabalho/estudo, em uma instituição de ensino médio (seja ela de cunho técnico-profissionalizante ou não), devem contribuir, a partir de seus objetos de estudo específicos por campos do conhecimento, para a formação de indivíduos sensíveis às necessidades de transformação das estruturas injustas da nossa sociedade.

Através deste texto faremos um relato de experiência: descreveremos ações e procedimentos, docentes e discentes, realizados no contexto das aulas de uma turma de Futsal Feminino do CEFET (GO).

## **2 - Caracterização do Grupo de Alunas**

O grupo de Futsal Feminino contava com a participação de 30 alunas, pertencentes aos diversos cursos técnicos mantidos pelo CEFET (GO). Estes cursos são os seguintes: Saneamento, Estradas, Edificações, Hotelaria e Turismo, Mecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Mineração e Agrimensura. As aulas, em número de duas por semana, aconteciam à segundas e quintas-feiras, no horário compreendido entre 12:00 e 13:30hs, no ginásio de esportes da escola.

As alunas possuíam faixa etária compreendida entre 15 e 23 anos, e apresentavam nível técnico heterogêneo, uma vez que algumas já haviam participado de competições estudantis de Futsal, enquanto outras estavam mantendo um primeiro contato com o esporte em questão.

## **3 - A Avaliação Discente Segundo a Organização Didática do CEFET (GO)**

As normas para a avaliação discente em Educação Física seguiam os princípios encontrados na organização didática da instituição, para todas as disciplinas contidas nos currículos da escola.

A aprovação dos alunos, em cada disciplina, se daria pelo alcance de média final igual ou superior a 6,0 (seis), em dez pontos possíveis. Para a obtenção da média final seriam consideradas as médias bimestrais, em número de quatro. As notas da disciplina seriam consideradas para o cálculo da média global do aluno, que poderia ser definida como a média das médias finais alcançadas pelo estudante em todas as disciplinas. Alunos com média final na disciplina igual ou superior a 4,0, mas inferior a 6,0, seriam aprovados desde que tivessem média global igual ou superior a 6,0.

A frequência mínima exigida para aprovação era de presença do aluno em 75% das aulas dadas.

Em se tratando da Educação Física, 1998 foi o primeiro ano em que as turmas do CEFET (GO) foram submetidas à avaliação e aprovação segundo notas. Anteriormente apenas a frequência servia como parâmetro para a avaliação e aprovação dos alunos matriculados nas disciplinas de Educação Física. Isso, somado ao fato de que as disciplinas de Educação Física estariam contribuindo para o cálculo da média global do aluno, levou os estudantes a se posicionarem de uma forma mais compromissada em relação ao processo de ensino-aprendizagem em Educação Física na instituição.

Tendo já contextualizado a Educação Física dentro da organização didática da instituição, faremos a partir deste ponto referências às metodologias que empregamos durante o ano letivo, na disciplina Futsal Feminino.

## **4 - Ações Docentes e Discentes Voltadas Para o Exercício da Criticidade nas Aulas de Futsal Feminino**

Nas duas primeiras semanas de aulas, preocupamo-nos com as apresentações do professor e das alunas. As alunas fizeram comentários a respeito de suas ligações com o futsal, de modo específico, e com a Educação Física, em termos gerais. Discursaram sobre as suas expectativas em relação ao esporte e às

Para captar o núcleo central e o sistema periférico na busca das Representações Sociais dos docentes, utilizamos uma entrevista semi-estruturada (gravada e posteriormente transcritas literalmente) e um questionário, que permitiu uma análise mais compreensiva dos dados obtidos através da entrevista.

A análise do discurso dos professores de Educação Física foi apresentada no sentido vertical, onde trechos de cada uma das oito entrevistas foram destacados e interpretados, e no sentido horizontal procuramos realizar uma síntese do que foi detectado na análise das entrevistas. O questionário, que continha uma Escala de Likert foi construída com a intenção de captar a coerência ou incoerência das respostas dos informantes, recebendo um tratamento segundo a orientação de Chizzotti (1998) e Richardson e colaboradores (1985).

O roteiro para a entrevista semi-estruturada, resultante de uma primeira depuração realizada na fase inicial da pesquisa, fundamentou-se em alguns questionamentos imprescindíveis para a captação do material ou fonte para análise e estudo: (a) importância das atividades físicas sistematizadas; (b) identificação dos valores que a atividade física representa para a formação do conhecimento e da linguagem verbal; (c) verificação dos aspectos mais importantes proporcionados pela atividade física sistematizada; (d) captação da conduta pedagógica dos professores de Educação Física como meio facilitador de aprendizagem, e não apenas dos movimentos corporais e habilidades motoras; (e) identificação, pelos professores de Educação Física, dos valores dos aspectos acadêmico, cultural e social; (f) identificação do modo como o professor de Educação Física valoriza sua prática; (g) identificação do papel que a Educação Física representa no ambiente e contexto escolar; (h) explicitação de uma possível política corporativa.

O questionário foi aplicado imediatamente após a entrevista. Abordando alguns pontos já apresentados no roteiro da entrevista, a Escala de Likert objetivou permitir que fosse aferida a coerência dos discursos dos informantes, pela comparação com seus depoimentos por escrito. Além disso, as respostas ao questionário poderiam sugerir nuances que não haviam sido captadas pelas entrevistas, e vice-versa.

Na análise horizontal, alguns informantes apresentaram respostas com pouca coerência interna, evidenciando que não estavam convencidos e não foram convincentes em relação ao tema abordado.

Os informantes, à medida que aumentam o grau de instrução, apresentaram tendência sendo mais prudentes e cautelosos em suas respostas. Quando entrevistados, ofereciam pistas que não permitiam afirmar se acreditavam ou não na forma como vem ocorrendo a prática das aulas de Educação Física; se estas podem beneficiar os alunos além da ludicidade, da expressão humana. Conforme foi possível observar na Análise Vertical - com respostas mais bem elaboradas e menos elucidativas -, adotaram discursos circulantes em nosso meio acadêmico e profissional, como a valorização da Educação Física pela escola, a legitimação através de políticas públicas que, além disso subsidiem a reciclagem dos profissionais e forneçam às escolas condições físicas, materiais e recursos humanos.

Na análise das entrevistas no sentido vertical, os informantes foram divididos em três grupos, de acordo com os pontos referenciais que os distinguiram: 1) O primeiro grupo, constituído de dois informantes que expressaram "crença total" na relação positiva entre as atividades físicas desenvolvidas no contexto escolar e a formação do conhecimento e da linguagem verbal; 2) O segundo grupo, constituído por cinco informantes, caracterizado pela "descrença" nessa relação; 3) O terceiro grupo, foi constituído pelos informantes que evidenciaram surpresa ao se defrontarem com as perguntas formuladas durante a entrevista, e que buscaram nos discursos atualmente veiculados no meio acadêmico os elementos para construir suas respostas, de maneira a torná-las socialmente aceitas. Neste grupo, além dos dois informantes que completam a amostra, foram incluídos os cinco informantes do Grupo 2, que apresentaram algumas das características do Grupo 3, acima descritas, perfazendo uma interseção.

Pudemos verificar que os informantes, em seu conjunto, têm uma visão aparentemente heterogênea, e no fundo homogênea sobre a questão, tendo em vista a característica de formação (aperfeiçoamento). Neste estudo, consideramos que, por um lado, há um discurso homogeneizante, que circula em nosso meio profissional e é quase consensual, com características de reificado, familiar, coisificado, pelo fato de alguns dos professores acreditarem nos benefícios das atividades físico-desportivas para o desenvolvimento da linguagem e do conhecimento. Os discursos foram se modificando de acordo com o lugar social e acadêmico que os informantes ocupam, bem como seu grau de formação e seus conhecimentos e práticas adquiridos (exemplo: professor de futebol, professor de universidade, professor de escola).



No texto foram citados exemplos de situações esportivas que simbolicamente representam práticas sociais cotidianas. Foi citado, dentre outros casos, o episódio Ben Johnson nas Olimpíadas de Seul (1988), quando o atleta canadense se utilizou de um procedimento ilegal (o doping) na sua busca do sucesso. Foi explicado às alunas de Futsal que o esporte, neste contexto, reproduziu uma condenável prática social, a de recorrer a artifícios ilegais/ímorais como instrumentos para a obtenção do êxito. No debate coletivo que se seguiu à leitura do texto, as alunas apontaram várias outras situações esportivas que reproduziam fenômenos sociais.

Em seguida, foi solicitado às alunas, em uma avaliação teórica em grupo, que estabelecessem analogias vinculando o esporte à vida em sociedade, e interessantes exemplos foram citados. Dentre estes destacamos os seguintes, utilizando-nos da redação das próprias alunas:

- “No futebol, o objetivo é o gol. Na vida, como no esporte, cada pessoa tem uma meta, como a de se tornar um bom profissional em sua área de atuação.”
- “Um alpinista precisa enfrentar vários obstáculos, naturais ou não, para alcançar seus objetivos. Na vida diária, de um modo geral, precisamos enfrentar obstáculos para alcançarmos nossos objetivos.”
- “No esporte, como na eletrônica, o trabalho coletivo e os pequenos detalhes fazem a diferença. Na eletrônica montamos e desmontamos um circuito (conjunto de peças) com o objetivo de alcançarmos um funcionamento ideal. Nos esportes de equipe há um funcionamento de conjunto semelhante ao do circuito de eletrônica: treina-se a equipe, trocam-se as peças (jogadores) até que se obtenha o “funcionamento” desejado, e a partir daí, a vitória.”

Após a realização desses procedimentos de estabelecimento de paralelos entre o esporte e a sociedade, diversas situações ocorridas nas aulas de Futsal Feminino foram discutidas pelo professor e pelas alunas, e outras analogias inéditas foram observadas no ambiente de aprendizagem.

A prática de ensino dos fundamentos do futsal também obedeceu aos pressupostos das pedagogias críticas. Aulas com demonstrações explícitas de movimentos não foram realizadas. Baseamo-nos nos comentários de BAECKER & BAGGIO (1997), segundo os quais a mera reprodução do gesto motor limita as capacidades do aluno de atuar como sujeito histórico dentro de sua realidade, de tomar decisões e de agir conforme a sua consciência, a partir de expressões inovadoras originárias da sua subjetividade. Adotamos, então, o procedimento de problematizar situações de realização de gestos técnicos. Neste contexto podemos citar a situação de aprendizagem do passe com a face interna do pé, que descreveremos a seguir.

O professor perguntou às alunas: qual a melhor forma de se passar a bola com o pé, com a máxima precisão, a uma distância de aproximadamente seis metros do recebedor da bola?

As alunas tiveram oportunidade de testar as inúmeras formas de execução de passes, tais como os passes com a parte anterior do pé (*bico*), com as faces interna e externa do pé, rasteiros e altos, dentre outros. Pela experimentação concluíram que o passe com a face interna do pé seria a melhor alternativa para responder a questão que a elas foi colocada.

A partir disso, o professor colocou seu ponto de vista, referente à necessidade dos alunos analisarem criticamente as circunstâncias existentes (esportivas, sociais, culturais, políticas, etc), com o objetivo de encontrarem soluções adequadas para os mais diversos problemas. Foi colocado às alunas, nos ambientes da iniciação esportiva e da vida social em geral, a importância da aprendizagem por experimentação e análise, como alternativa à imitação de ações ou à aceitação de imposições docentes ou sociais.

Um outro momento pedagógico de destaque ocorreu quando as alunas realizaram um trabalho em grupo, com o objetivo de analisar as possibilidades de aplicação de uma metodologia crítica e transformadora na Educação Física do CEFET (GO). O ponto de partida para a realização do trabalho se encontrava no artigo “Proposta para o ensino de Educação Física” (GONÇALVES, 1995), apresentado no IX CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, em Vitória - ES, no ano de 1995.

O texto citado apresentava uma proposta para o ensino de Educação Física em uma instituição de ensino profissionalizante de nível médio (no caso a antiga Escola Técnica Federal de Goiás, atual CEFET - GO), objetivando a utilização desta área do conhecimento como instrumento imprescindível para a formação do cidadão crítico, sujeito de sua própria história e da história de sua sociedade.

- MAINGUENEAU, D. (1997). *Novas tendências em análise do discurso. 3.ed. Campinas: Pontes/Editora da UNICAMP.*
- MOSCOVICI, Serge. (1978). *A Representação Social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores.*
- PÊCHEUX, M. (1995). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 2ªed. Campinas: UNICAMP.*
- PIAGET, Jean. (1971). *A epistemologia genética. Petrópolis, RJ: Vozes.*
- \_\_\_\_\_. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.*
- \_\_\_\_\_. (1997). *Seis estudos em psicologia. 22ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.*
- RICHARDSON, J. R. e colaboradores. (1985). *Pesquisa Social - métodos e técnicas. São Paulo: Atlas.*
- RORTY, Richard. (1994). *Contingência, ironia e solidariedade. Presença: Lisboa.*
- SPINK, Mary J. (Org.). (1995). *O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense.*
- VIGOTSKI, L.S. (1993). *Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.*
- WALLON, Henry. (1995). *As origens do caráter na criança. São Paulo: Nova Alexandria.*

### Bibliografia Consultada

- CASTORINA, J. A.; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl. (1997). *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. 4ªed. São Paulo: Ática.*
- NEGRINE, Airton. (1994). *Aprendizagem e desenvolvimento infantil - simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil. vol. 1.*
- FOUCAULT, Michel. (1996). *Vigiar e punir: História da violência nas prisões. 13.ed. Petrópolis: Vozes.*
- FURTH, Hans G. (1997). *Piaget na sala de aula. 6ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.*
- GADET, Françoise & HAK, Tony. (Orgs.). (1990). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP.*
- OLIVEIRA, Cristina Maria de. (1992/93). *A construção do conhecimento na produção de textos: narrativas de ações. (Dissertação de Mestrado), Novo Hamburgo: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.*
- OLIVEIRA, Mariangela Rios de. (1994). *Repetição em diálogos. (Dissertação de Mestrado), Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.*
- \_\_\_\_\_. (1998). *Repetição em diálogos: análise funcional da conversação. Niterói, RJ: EDUFF.*
- PIAGET, Jean. (1975). *A construção do real na criança. 2ªed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.*
- \_\_\_\_\_. (1993). *A linguagem e o pensamento da criança. 6ªed. São Paulo: Martins Fontes.*
- ZAZZO, René. (1978). *Henri Wallon - psicologia e marxismo. Lisboa: Coleção Perfis.*

## O ENSINO DO VOLEIBOL NA ESCOLA, INTEGRAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: AS FORMAS JOGADAS

**Arno Krug**

Doutor em Motricidade Humana

Curso de Educação Física - Universidade Tuiuti do Paraná

**Resumo:** *O processo ensino/aprendizagem de habilidades esportivas em geral, e o Voleibol em particular, tem sido trabalhado no Brasil aproveitando as experiências dos treinadores em clubes, com atletas e crianças selecionadas para a atividade, esperando que haja uma transferência do conhecimento adquirido diretamente para a Escola, sem uma preocupação maior com a adequação dos mesmos a realidade escolar, onde todas as variáveis de presságio, processo e produto assemelham-se mas, não são as mesmas e, dessa maneira, devem ser trabalhadas com a utilização de outras teorias e paradigmas.*

requisito para que qualquer indivíduo possa se comprometer com a construção efetiva da história. Foi em busca desta criticidade que desenvolvemos todo o trabalho descrito neste artigo, e os resultados que observamos demonstram claramente que os professores de Educação Física não podem deixar de lado as abordagens críticas, contidas nas pedagogias Crítico-superadora e Crítico-social dos conteúdos, no momento de estabelecer discursos e práticas pedagógicas comprometidas com os ideais de transformação da nossa sociedade.

## Bibliografia

- BAECKER, I. M. & BAGGIO, I. C. A tematização dos conteúdos das aulas de Educação Física e seus valores. X CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Goiânia, Anais V. 1, p. 293-300, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo, Cortez, 1992.
- GONÇALVES, G. A. O resgat e da cidadania a partir do ensino de Educação Física. Fragments de cultura, Goiânia, 6 (21): p. 103-106 (especial), 1996.
- GONÇALVES, G. A. Proposta para o ensino de Educação Física. IX CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Vitória, Anais, p. 90, 1995.
- LUCKESI, C. C. Filosofia da Educação. São Paulo, Cortez, 1991.
- OLIVEIRA, M. A. T. & OLIVEIRA, L. P. A. A Educação Física na perspectiva da construção da cidadania. X CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Goiânia, Anais V. 1, p. 282-287, 1997.
- SANTOS JÚNIOR, C. O esporte na Educação Física: a sistematização na perspectiva crítico-superadora. X CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Goiânia, Anais V. 1, p. 333-338, 1997.
- ENDEREÇO DO AUTOR: Av. João Leite, 42, Setor Santa Genoveva. Goiânia (GO). CEP: 74672-020. FONE: (062) 204 17 07. FAX: (062) 204 20 19.

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A INFLUÊNCIA DAS ATIVIDADES FÍSICAS ESCOLARES SOBRE O DESEMPENHO ACADÊMICO<sup>1</sup>

*Elaine Valéria Rizzuti<sup>2</sup>  
Sebastião Josué Votre<sup>3</sup>*

---

*RESUMO: Este estudo apresenta-se com o objetivo de repensar o valor atribuído às atividades físicas escolares junto ao corpo docente. Esse valor retira delas seu caráter lúdico e lhes atribui um caráter utilitário, no sentido de servirem para algo, independentemente da maneira como são desenvolvidas. As atividades físico-desportivas são importantes para o desenvolvimento humano, sem, contudo, aparecer na prática o que de fato ocorre e qual a melhor maneira para se alcançar favoravelmente o desenvolvimento humano, sobretudo em relação à formação do conhecimento e ao desenvolvimento da linguagem verbal. Em termos específicos, este estudo foi organizado de modo a captar os pontos convergentes e divergentes de quatro teóricos do desenvolvimento humano e identificar as representações sociais de oito professores de Educação Física sobre a possível relação entre as atividades físicas, a formação do conhecimento e o desenvolvimento da linguagem verbal que se configuram, para efeitos desta dissertação, como desempenho acadêmico. Através da análise do discurso, no tratamento dado às entrevistas que foram realizadas tentou-se captar o núcleo central e o sistema periférico como elementos dinâmicos dessas representações sociais. Concluiu-se, em termos gerais, que há uma crença, crença segundo a qual as atividades físico-desportivas são importantes para a formação do conhecimento e da linguagem verbal. No entanto, essa crença vai se desconstruindo à medida que aumenta o nível de formação e de prática profissional dos informantes. A supervalorização das atividades físico-desportivas na escola vai paulatinamente dando lugar à representação social da Educação Física como área que beneficia todo e qualquer indivíduo quando considerada como espaço sócio-educativo do prazer, e não que elas sejam detentoras de benefícios poderosos que se transferem integralmente para o desenvolvimento pleno do ser humano.*

---

<sup>1</sup> Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Gama Filho/RJ.

<sup>2</sup> Mestre em Educação Física e Cultura pela UGF/RJ; professora assistente da FUNREI/MG.

<sup>3</sup> Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação da UGF/RJ; Professor Orientador.

O referencial teórico da Aprendizagem Motora, aparece representado de uma forma básica no Modelo de McGown, 1994 (Quadro 1), relacionando as funções do Aluno e do Professor e onde procurar a fundamentação necessária para o estudo das diferentes variáveis implicadas no ensino/aprendizagem no Voleibol.

Os estudos da Pedagogia do Desporto no ensino/aprendizagem da Educação Física e do Desporto nas Escolas e Clubes, têm utilizado, normalmente, o Paradigma Presságio-Processo-Produto, o qual adaptamos as características do Professor, conforme as variáveis de Presságio (Figura 2), Processo (Fig. 3) e Produto (Fig. 4),

Quadro 1. O Modelo de Carl McGown, 1994 (Brigham Young University)

ALUNO	PROFESSOR	FUNDAMENTAÇÃO
1 - IDENTIFICA OS ESTÍMULOS RELEVANTES RELACIONADOS COM A META.	APRESENTA A META	PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÃO; DEMONSTRAÇÃO; EXPLICAÇÃO DOS PONTOS CHAVES e MÉTODOS DE ENSINO.
2-FORMULAÇÃO DO PROGRAMA MOTOR	ORIENTA O DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA MOTOR	GERAL OU ESPECÍFICO; TRANSFERÊNCIA; PRÁTICA DO TODO OU EM PARTE; POR BLOCO OU ALEATÓRIA; EVOCÇÃO; PROGRESSÃO, EXERCÍCIOS E TESTES.
3 - EXECUÇÃO DA RESPOSTA	ESTIMULA AS RESPOSTAS	PRÁTICA MASSIFICADA OU DISTRIBUÍDA; PRÁTICA MENTAL OU FÍSICA; FADIGA.
4 - PROCESSA O FEEDBACK (RETROALIMENTAÇÃO)	DÁ INFORMAÇÕES (CR OU CP)	INFORMAÇÕES (FB) SOBRE METAS, EXERCÍCIOS, COMPETIÇÕES, OPORTUNIZAR AS RESPOSTAS
5 - DECIDE A MUDANÇA PARA A PRÓXIMA RESPOSTA	AUXILIA NA DECISÃO	ÊNFASE NA META, ESTÁGIO DE APRENDIZAGEM E DE RETROALIMENTAÇÃO OU FB.
6 - NOVA RESPOSTA (EXECUÇÃO)	REPETE OS PASSOS ANTERIORES	UTILIZAR TODOS OS CONCEITOS ANTERIORES.

As variáveis de **Presságio** têm sido relacionadas principalmente com as características do professor, como capazes de influenciar o desenvolvimento e os efeitos do ensino; as de **Processo** têm analisado as atividades e comportamentos intervenientes em classe, as interações entre o professor e os aprendizes, através das intervenções e participações a serem observadas; as de **Contexto** têm se reportado ao que os aprendizes precisam se ajustar: meio ambiente, material e instalações à disposição e suas características (meio social, idade, sexo, atitudes físicas,...); as de **Programa** têm estado ligadas diretamente à tomada de decisões do professor quanto aos objetivos que deseja alcançar, a matéria que vai ensinar e que sejam capazes de influenciar o SEU comportamento e dos aprendizes. As variáveis de **Produto**, concernentes aos resultados do ensino, às mudanças que afetam o Aluno de acordo com a sua participação nas atividades, têm verificado os efeitos dos tratamentos nas suas qualidades, aprendizagem e atitudes frente às atividades físicas, que podem e devem ser vistas a curto e a longo prazo, pelos parâmetros quantitativos e qualitativos (Krug, 1990).

#### a) Variáveis de Presságio (Figura 2).

- Formação do Professor, principalmente em função dos conhecimentos teóricos/técnicos adquiridos nos seus cursos de graduação, extensão e pós-graduação;
- Analisando a sua experiência e os seus conhecimentos básicos dos fundamentos técnicos (tarefas) e táticos do Voleibol, assim como a dos seus alunos;

Procurando adequar os instrumentos que serão utilizados para avaliar (prognose) as experiências dos aprendizes nos PFM (Quadro 1), considerados essenciais para as tarefas do Voleibol, como também utilizando outros instrumentos para avaliar os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e psicológicos dos mesmos

- 3) O discurso da relação entre atividade física e construção do conhecimento e da linguagem verbal oculta a prática de controle social e disciplina para a manutenção da ordem escolar.
- 4) O discurso acadêmico (Piaget, Vygotsky, Luria e Wallon) comprova parcialmente as crenças dos docentes representados pela amostra aqui adotada.

Procuramos cristalizar ou descristalizar os pressupostos, valores ou visões da reificação<sup>4</sup> das atividades físicas escolares como contribuição favorável para o desempenho acadêmico, através da revisão dos autores selecionados e da análise das Representações Sociais dos professores de Educação Física – sobretudo os saberes e crenças que poderiam corresponder a uma conduta, movimento, pensamento ou sentimento de necessidade. Não só o esforço dos autores que aqui foram contemplados, mas o de todos aqueles que, por razões diversas, insistem nessas investigações sobre o fantástico e mágico funcionamento da mente humana ou outras terminologias que representam esse funcionamento e desenvolvimento de todas as funções inerentes e vitais do ser humano.

Este estudo é relevante por propor-se a investigar o processo de consolidação das Representações Sociais sobre uma possível contribuição das atividades físicas desenvolvidas na escola, sobretudo da 1ª à 4ª série do 1º grau, para o desempenho acadêmico. Considerou-se importante também ressaltar que esta discussão das Representações Sociais sobre a relação entre as atividades físicas e desempenho acadêmico poderia criar um contexto próprio, que viesse fertilizar a própria dinâmica da prática dos professores de Educação Física, tendo em vista que, ainda hoje, essas práticas são bastante mecânicas e visam, prioritariamente, o bom desempenho e o rendimento motores. Pressupõe-se que tal discussão não é freqüente entre os professores de Educação Física. Este estudo teve a intenção de abrir novos caminhos, no sentido de quebrar a idéia de separação artificial entre os distintos domínios do desenvolvimento, que “mostra” que a atividade física e educativa é considerada, ainda hoje, nas escolas, como sendo uma atividade não-cognitiva. Sendo assim, a discussão, por si só, será profícua se proporcionar um debate de caráter provocativo entre o corpo docente da Educação Física.

A amostra constituiu-se de oito professores de Educação Física, de cidades distintas, em pleno exercício de suas atividades profissionais, com escolha aleatória de faixa etária e instituição de formação. Foram apresentados com nomes fictícios e divididos por categorias, da seguinte maneira: dois doutores - Isabel e Fernanda; dois doutorandos - Bruno e Gustavo; dois mestres - Lucas e Vinícius; um mestrando - Sabrina e, um especialista - Pedro.

Num esforço de síntese das teorias e propostas aqui revistas, pode-se dizer que:

- A) Não houve consenso sobre a relação entre pensamento e linguagem verbal: todos os quatro autores.
- B) Apareceu uma relação forte sobre o contexto sócio-histórico-cultural: Vygotsky, Luria e Wallon.
- C) Apareceu a relação forte entre ação e pensamento: Piaget.
- D) A linguagem verbal é derivada e irrelevante fora do contexto sócio-histórico: Vygotsky.

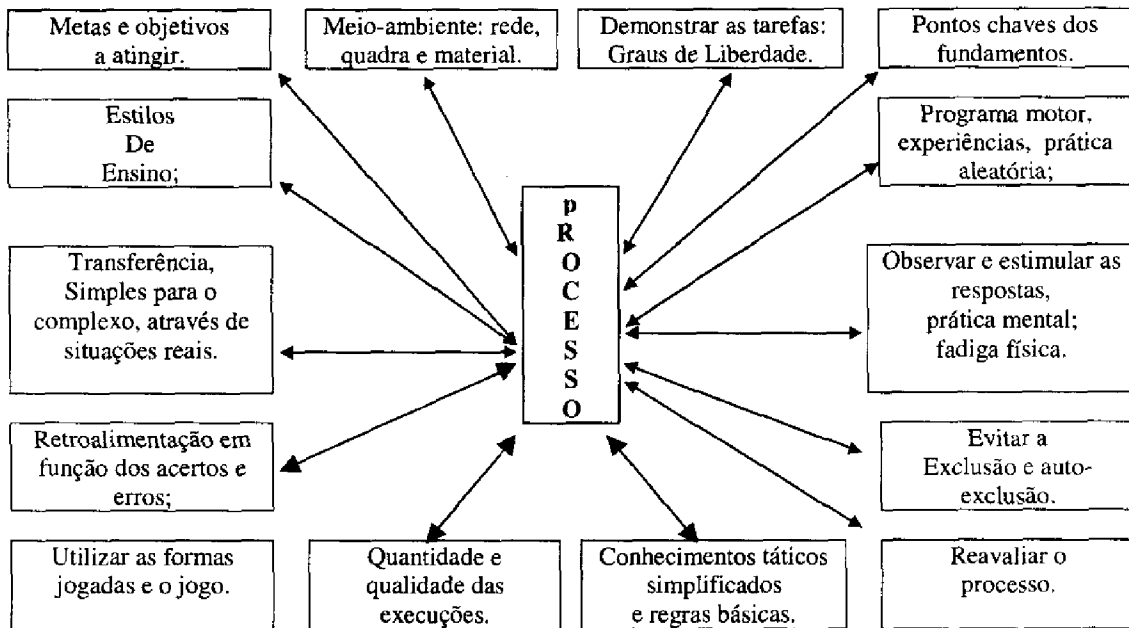
Portanto, Piaget foi o autor que mais se aproximou do tema deste estudo, quando concebe que a inteligência se desenvolve por meio de ações e abstrações, e não por meio da linguagem. O que confirmou o motivo pelo qual este autor é com freqüência abordado nos cursos de graduação em Educação Física.

Para responder às questões que foram investigadas, utilizamos uma abordagem plurimetodológica.

O núcleo central, como princípio organizador, desempenha um papel fundamental e norteador na estruturação e no funcionamento das representações sociais, designando desdobramentos inteiramente significativos na busca de sentido para as representações que são objeto de nossa pesquisa. Por sua vez, o sistema periférico estaria associado às construções elaboradas no cotidiano, com forte componente etnometodológico, de acordo com os fundamentos estabelecidos por Alain Coulon (1995). Estes fundamentos foram aqui revistos, juntamente com as contribuições de Richard Rorty (1994) a respeito da construção da realidade. A análise das entrevistas foi orientada pelos preceitos da análise do discurso, conforme estipulados por Laurence Bardin (1997), Michel Pêcheux (1995) e Dominique Maingueneau (1997).

<sup>4</sup> Conceito utilizado por Moscovici (1978), como familiar, coisificado, consensual.

Figura 3. Variáveis de Processo em função do Professor – Aluno.



- Em todas as aulas, seja entusiástico e incentivador.

c) Variáveis de Produto (Figura 4).

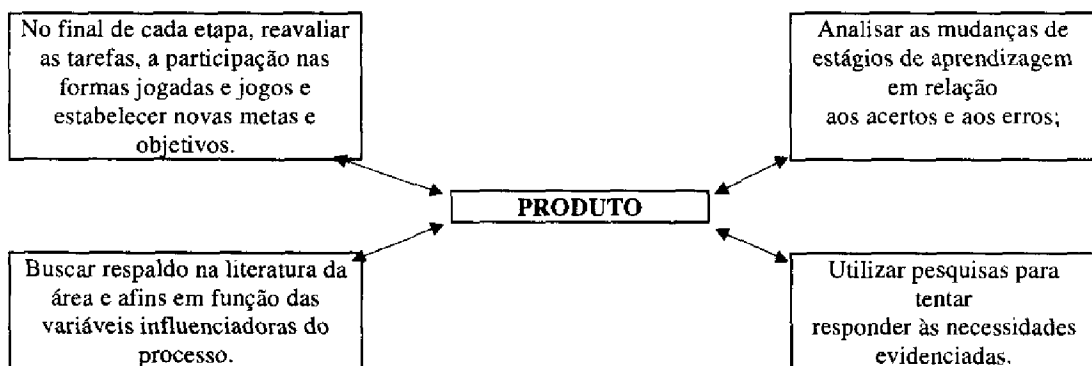
- Ao final de cada etapa, reavaliar para estabelecer novas metas e buscar atingir novos objetivos, e se necessário, mudar o comportamento de acordo com os parâmetros qualitativos e quantitativos e a participação durante os jogos;

- Analisando as mudanças de estágios de aprendizagem, Cognitivo, Associativo ou Autônomo, em função dos acertos e erros;

- Buscando respaldo na literatura da área e afins em função das variáveis influenciadoras do processo ensino/aprendizagem no Voleibol;

- Utilizando pesquisas, na área e fora da mesma, para tentar responder às necessidades evidenciadas;

Figura 4. Variáveis de Produto em função do Professor–Aluno.



Percebeu-se que, da formação do graduado aos doutores, passando pelo especialista e mestres, foi paulatinamente desconstruindo a “crença” da relação positiva entre as atividades físicas e desempenho acadêmico. Lembrando que, os professores graduados constituíram o “corpus” da fase anterior à dissertação, apresentando-se “crentes” e favoráveis em relação às contribuições ao binômio movimento e cognição.

Tendo em vista os dados coletados e analisados, incluindo-se aí também os resultados do trabalho realizado em 1997, citado acima, e que constituiu-se no ponto de partida para a presente dissertação, afirma-se que há uma crença, e que, por ser uma crença de base intuitiva dos professores, está desprovida de caráter “científico”, no sentido de que as atividades físicas são consideradas como redentoras e salvadoras do ser humano; - de que, sem elas, possivelmente, os homens e o mundo seriam diferentes. As respostas, em geral, mostram que são igualmente esquecidos aqueles que, por razões diversas, não se movimentam ou não podem se movimentar. Embora não tendo sido este o foco de nossas investigações, questionamos: seriam, então, estas crianças de hoje - e adultos no futuro -, seres “acéfalos”, sem inteligência ou sem competência para desenvolver as atividades e atribuições básicas exigidas no cotidiano? Da mesma forma, também as crianças que não participam das aulas de Educação Física seriam prejudicadas em seu desenvolvimento mental?

Essa supervalorização das atividades físicas permitiu, interpretar que se supervalorizam os efeitos da atividade físico-desportiva, possivelmente como um mecanismo que ajuda a garantir o mercado de trabalho (não sendo este fato, em si, reprovável); supervaloriza-se o trabalho do professor de Educação Física como essencial e como inerente ao bom desenvolvimento do ser humano; há a impressão - pela leitura das respostas dos docentes entrevistados - de que se supervaloriza o próprio trabalho, porque tem que ser assim para que o mesmo continue a existir enquanto área de conhecimento que se amplia e se torna cada vez mais multifacetada. Por outro lado, há aqueles informantes que não concordam com o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos profissionais.

Entretanto, há uma diferença entre os efeitos imaginados, em termos ideais, e os efeitos constatados na prática corrente. Assim como a Educação Física se apresenta, não se poderia dizer: “ou muda tudo ou reformulam-se seus objetivos enquanto atividade escolar”? Esta idéia deve ser mediada, uma vez que pode-se optar, e deve-se optar, por uma Educação Física que tenha como meta operacionalizar seus reais objetivos, sem relevar por demais o desenvolvimento ou favorecimento do conhecimento, da cognição, da linguagem como forma de se impor, na busca de valorizar por esta via a área da Educação Física. A Educação Física beneficia todo e qualquer indivíduo, no momento em que a consideremos como um espaço sócio-educativo do prazer.

Sugere-se que, a partir da leitura desta dissertação, repensemos como andam nossas práticas, e que, sem a preocupação de nos impormos perante a escola, incluindo toda a comunidade escolar e a sociedade em geral, nos façamos presentes como legitimamente responsáveis pelo espaço que nos pertence, recuperemos e supervalorizemos os recursos, que são acima de tudo “humanos”, e busquemos proporcionar aos indivíduos toda uma gama de oportunidades que os façam se sentir harmoniosa e plenamente em desenvolvimento.

## Referências Bibliográficas

- ABRIC, Jean-Claude. (1994). L'Organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: Guimelli, Christian, *Structures et Transformations des Représentations Sociales - Textes de Base en Sciences Sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- BARDIN, Laurence. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- CHIZZOTTI, Antônio. (1998). Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora.
- COULON, Alain. (1995). Etnometodologia. Petrópolis, RJ: Vozes.
- GUARESHI, P & JOVCHELOVITCH, S. (1995). Textos em Representações Sociais. 2.ed. Petrópolis: Vozes.
- JODELET, D. (1989). Représentations Sociales: un domaine en expansion. In: Jodelet, D. (Org.). Les Représentations Sociales. Paris: PUF. p. 31-41.
- LURIA, A. R. & YUDOVICH. (1987). Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Desta forma, propomos que os professores de Educação Física, quando trabalharem com o conteúdo Voleibol, independente de outros aspectos, devem:

- Discutir, em primeiro lugar, os conceitos teóricos básicos do fundamento a ser ensinado, estabelecendo a Meta de uma forma clara, começando com a Posição de Expectativa e o Deslocamento, e logo a seguir, colocá-los na prática, não esquecendo de revisar e chamar a atenção dos PFM considerados básicos para a sua prática;
- Em todas as aulas, no aquecimento, incluir os PFM, a Posição de Expectativa e os Deslocamentos, sempre colocando a importância dessas atitudes preparatórias para a execução dos futuros fundamentos;
- Introduzir o Volear, para começar a trabalhar com o Toque de Frente, de uma forma global, demonstrando como o executar, indicando os pontos importantes trabalhando em triangulações ou quadrados, e logo em seguida colocar um obstáculo a frente, rede, corda elástica, etc, com uma altura adequada numa quadra de tamanho reduzido, **em forma jogada**, preferencialmente 3 x 3 ou no máximo, 4 x 4;
- O início do “jogo” deve ser com a passagem da bola para o outro lado utilizando um toque de acordo com a possibilidade (distância) individual de cada um, pedindo que seja respeitado (obrigatório) os três passes, sempre de toque, para que todos participem, aumentando assim a oportunidade e quantidade de prática e também a socialização do jogo, evitando que haja uma exclusão ou auto-exclusão;
- Dêem retroalimentação de acordo com as necessidades individuais dos alunos; Não se preocupar em cobrar condução, porém dando importância para o não tocar a “rede” e colocando o conceito e a prática de rotação. Encerre a aula comentando o por quê do trabalho, fazendo um elo de ligação com a próxima aula;
- Nas próximas aulas, repita os procedimentos anteriores, incluindo outros PFM e, de acordo com as potencialidades e necessidades da turma apresente o próximo fundamento, a manchete, fazendo com que a bola, durante as formas jogadas, passe a ser lançada por baixo e após, inclua o Saque por baixo, o qual deverá ser executado em diferentes distâncias de acordo com as possibilidades dos aprendizes;
- Para diversificar o Toque, devemos realçar o PFM Salto Vertical, executado com a impulsão nos dois pés, cuidando para que a preparação do salto seja feita com uma boa flexão e extensão dos joelhos simultânea com o lançamento dos braços atrás. Dessa maneira podemos ensinar o Toque em suspensão, para que o aluno comece a adquirir o tempo de bola no ar, o que será mais tarde necessário para o Bloqueio e a Cortada; A partir desse momento, como o mesmo provavelmente será utilizado para a conclusão das formas jogadas, dê a noção básica do Bloqueio simples, que servirá de defesa para o “ataque”;
- Trabalhe os PFM lançar por cima do ombro e o rebater com uma das mãos, pois são básicos para a aprendizagem do fundamento Saque tipo Tênis, adequando o lançar e bater na bola de acordo com uma altura e distância compatível as capacidades do aluno;
- Para o ensino/aprendizagem da Cortada, a altura da rede de ser colocada de acordo com a altura média de alcance dos aprendizes (-30 cm do Jump-Test) . Também não podemos esperar que a cortada seja efetuada com uma corrida preparatória de três passos, pois o máximo que ocorrerá e que a mesma será efetuada apenas com a impulsão e/ou um passo, pois é isso que normalmente ocorre nas formas jogadas e no grande jogo de Voleibol. Sabe-se que dificilmente o aprendiz conseguirá tempo para executar o afastamento da rede e fazer a fase preparatória da cortada e ainda que o levantador não tem competência de executar um bom levantamento;
- No seguimento do trabalho podemos e devemos colocar os aspectos básicos do sistema de jogo 6 x 6, onde todos cortam e levantam, sem especializar ninguém. A seguir introduzimos os conceitos básicos da Recepção de Saque por 5 jogadores (w) e do Sistema de Defesa 3, 2, 1, acrescentando mais algumas regras básicas do Voleibol, sem uma maior preocupação com condução e dois toques.

Segundo o nosso entender esta é uma boa introdução do Voleibol para escolares, isto é, que deve ser dada nas aulas de Educação Física, para que todos os alunos possam aprender os fundamentos básicos. Caso haja, no currículo da Escola uma oportunidade de novamente ter o Voleibol como conteúdo das aulas, o professor deverá ser capaz de verificar o que as crianças aprenderam anteriormente ou retiveram e, a partir desse ponto diversificar o seu trabalho, e de uma maneira progressiva aumentar o nível de competência dos escolares no Voleibol.



O objetivo desse trabalho é complementar as idéias apresentadas e discutidas no X CONBRACE (1997), "O Ensino/Aprendizagem do Voleibol (pag. 661 – 668), acrescentando resultados de trabalhos e também examinar mais alguns dos referenciais básicos comuns dos aspectos teóricos das Ciências dos Esportes. As ligações desses com o ensino/aprendizagem no Voleibol nas aulas de Educação Física, isto é, a interação entre a Teoria e a Prática, aspectos que muitas vezes são desconsiderados pelos profissionais da nossa área de atuação são também contemplados.

Siedentop (1994), não dissocia o Esporte da Educação Física na Escola, visto que os seus conhecimentos emergem de uma variedade de campos similares das Ciências dos Esportes, como o Desenvolvimento Motor, Aprendizagem Motora, Psicologia Esportiva, Sociologia Esportiva, Fisiologia, etc. É óbvio que o Professor deve buscar a integração desses conhecimentos, e além disso deve ser também um conhecedor dos aspectos técnicos e táticos básicos do Voleibol.

Para Lidor (1996), ainda é difícil de integrar, por diversas razões, as partes das informações, os resultados das pesquisas e as diferentes idéias instrucionais e pedagógicas por meio de uma aproximação aplicável e realística na nossa prática do dia a dia.

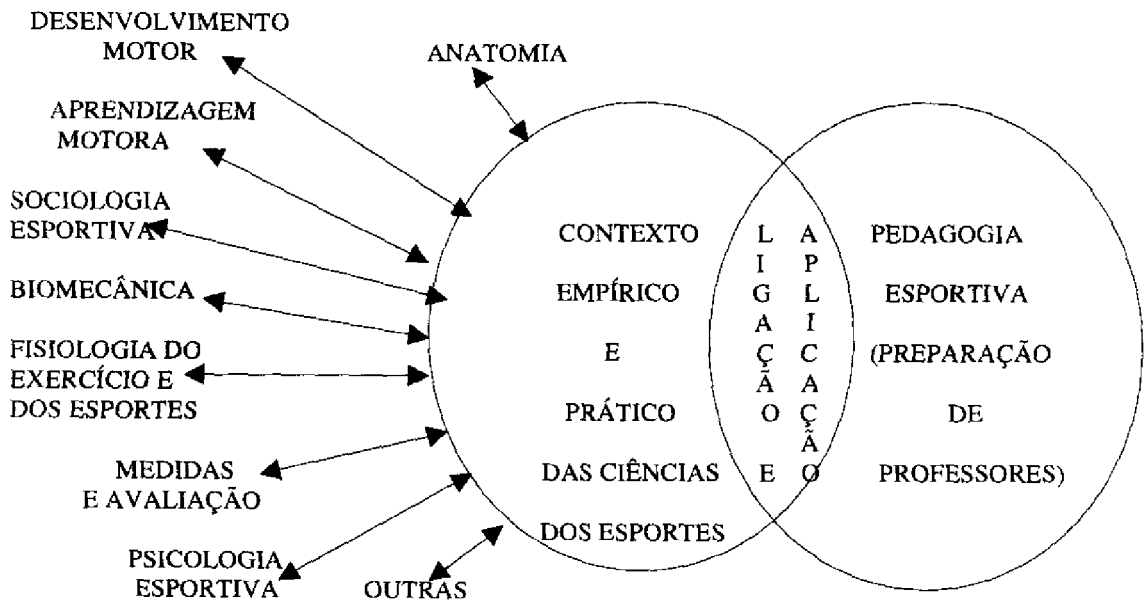


Figura 1. Uma ligação direta entre o contexto das Ciências dos Esportes e o contexto da Pedagogia Esportiva (Lidor, R. 1996).

Segundo o nosso entender, essa ligação e a aplicação entre as Ciências dos Esportes e a Pedagogia Esportiva, só pode efetuar-se por meio da conexão entre os conhecimentos teóricos e os técnicos no Ensino-Aprendizagem (Professor/Aluno), respeitando-se a especificidade da atividade proposta, porém um e o outro devem ser olhados sob diferentes paradigmas.

Quando falamos em Voleibol, não podemos deixar de pensar que o mesmo é um esporte com determinadas características e para o ensino/aprendizagem do mesmo, devemos tentar não fugir muito das mesmas, senão estaremos ensinando qualquer outra coisa e não o Voleibol.

Todo o fundamento ou habilidade de um esporte está apoiado, segundo a fundamentação teórica do Desenvolvimento Motor, em um ou mais Padrões Fundamentais de Movimento (PFM), relacionados ao Voleibol, como o Rebater, Volear, Deslocamentos, Corrida, Salto Vertical, Movimentos Axiais e Equilíbrio Dinâmico, que são avaliados por meio de matriz de análise, podendo ser classificados em estágio inicial, elementar e maduro e os fundamentos, Posição de Expectativa, Deslocamentos, Toque, Manchete, Saque, Bloqueio e Cortada do Voleibol nas fases cognitiva, associativa ou autônoma.

# 1. Introdução

## 1.1. Lapidando o problema

A escola onde trabalhei, e que foi foco deste estudo, por sua proposta pedagógica, faz com que estejamos sempre na busca de fundamentação. Buscamos, com estudo, fundamentar nossas práticas, bem como buscamos a todo momento questionamentos acerca da prática, que nos fazem voltar às teorias.

São muitos os autores que têm se dedicado ao estudo da Educação Física escolar. Analisando as propostas de Educação Física no atual contexto acadêmico, conseguimos perceber diferentes fundamentações teóricas, que, por sua vez, originam diferentes visões de Educação e de Educação Física, gerando, assim, propostas diferenciadas de Educação Física escolar. Podemos citar, a título de exemplificação, as abordagens desenvolvimentista (Go Tani), a construtivista (João Batista Freire), a antropológica (Jocimar Daolio), a sistêmica (Mauro Betti), a fenomenológica (W. Wey e S. Santin), a da cultura de movimento (Kunz), as concepções abertas de Rainer Hildebrandt e a da cultura corporal (coletivo de autores).

Tenho acreditado numa proposta que vem de encontro àquela que está sendo desenvolvida na escola, buscando fundamentar a Educação Física numa perspectiva crítico-superadora, por ser esta aquela que leva ao aluno o entendimento do sentido e significado de todo o conhecimento construído de forma participativa, com intervenções e supervisão do professor.

Considero o esporte um dos conteúdos da Educação Física que talvez receba a maior atenção de alunos e professores, mas o fato é que este vem sendo trabalhado, quase sempre, em muitas escolas, na perspectiva tecnicista. Entendo que não é esta a visão que deve prevalecer para a Educação Física escolar. É preciso perceber que existem diferenças entre o esporte da escola e o esporte praticado profissionalmente nos clubes, ou seja, o esporte “da” escola e o esporte “na” escola.

As aulas de Educação Física não podem estar a serviço daqueles alunos mais habilidosos esportivamente. O trato com o conhecimento dentro das aulas de Educação Física na escola deve ser dirigido a todos os alunos, como é feito com as outras disciplinas.

Considero que as discussões acerca do esporte no contexto escolar avançaram no plano teórico. Busco, então, dentro de minhas peculiaridades, desenvolver aulas de esporte, mais especificamente de futebol. Em se tratando de um esporte popular, que gera expectativas nos alunos, nossos desafios foram, em forma de questionamentos: Como transformar em prática a proposta crítico-superadora já delineada teoricamente? Como superar as expectativas dos alunos e a realidade das escolas? O que se espera do desenvolvimento do esporte da escola?

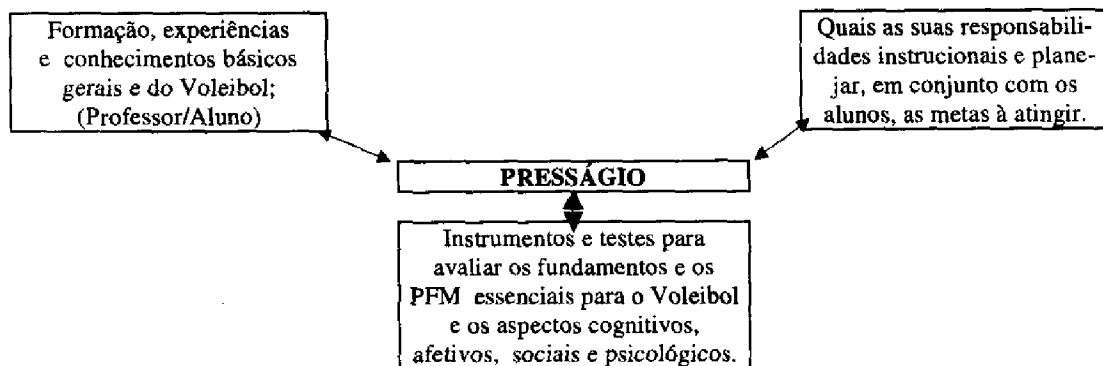
A proposta que adotei para ser desenvolvida foi a crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1993), que vem de encontro à proposta da escola em questão, na qual cabe um ponto muito importante: produzir o conhecimento por meio da compreensão e do entendimento, sem as “torturas” do modelo tradicional, no qual os conteúdos são passados para decorar, não fazendo nenhum sentido, em que muitas vezes o aluno não consegue entender o porquê daquele ou deste conhecimento. Outro ponto importante é a construção do conhecimento junto ao aluno, em que este é estimulado a atuar de forma participativa, e não como mero receptor de informações professor-aluno, construindo, assim, juntos os conhecimentos acerca de cada matéria de ensino.

## 1.2. Os objetivos

Diante do exposto, tive como objetivos, neste trabalho:

1. Fazer uma análise acerca das propostas existentes para a Educação Física escolar.
2. Identificar como seria na prática o desenvolvimento da proposta crítico-superadora, já delineada teoricamente.
3. Identificar como os alunos recebem esta proposta, quando esta é adotada como aquela que deve prevalecer na escola.
4. Discutir o esporte dentro da perspectiva crítico-superadora.

Figura 2: Variáveis de Presságio em função do Professor – Aluno.



- De acordo com os resultados dos testes, verificar quais serão as suas responsabilidades instrucionais de acordo com as aptidões dos alunos e planejar, em conjunto, as metas que tentarão atingir.

b) Variáveis do Processo (Figura 3).

- Analisando-se a meta e os objetivos a atingir, de acordo com as possibilidades e capacidades dos aprendizes, em função dos conteúdos a serem trabalhados;
- Preparando o meio-ambiente para reduzir o medo de errar, ajustando a altura da rede, tamanho da quadra e material para o processo ensino/aprendizagem e do treino de acordo com as dos aprendizes, tendo em vista que o Voleibol é um desporto essencialmente de habilidades abertas;
- Pensando em como introduzir os fundamentos com expectativa realística, explicando os mesmos em relação aos seus pontos chaves (Ensino) da melhor maneira possível;
- Planejando em como demonstrar as tarefas, preocupando-se com as técnicas (não tecnicismo), porém com um Grau de Liberdade compatível às necessidades, para que o aprendiz identifique os estímulos relevantes;
- Decidindo quais os comportamentos (Estilos de Ensino) a adotar e quais as decisões que serão passadas para os aprendizes, com o foco voltado para o ensino, e na prática do fundamento ou da habilidade;
- Formulando o desenvolvimento do programa motor, pela prática do todo e em casos excepcionais, de acordo com a individualidade, utilizando o das partes ou analítico, evocando as experiências passadas, com uma prática de forma aleatória;
- Aproveitando a potencialidade da transferência, do simples para o complexo, por meio de progressões e aproximando o ensino cada vez mais das situações reais;
- Observando a execução das respostas motoras e reações dos aprendizes, estimulando-as, incentivando a prática mental e evitando a fadiga física;
- Utilizando a retroalimentação (dicas) em função dos acertos e do erros, ressaltando principalmente os fatores positivos com encorajamento e nos fatores negativos, utilizar a afetividade para a aceitação e a cognição para a sua correção, auxiliando o aprendiz, com paciência e dedicação, para que ocorram as mudanças;
- Utilizando a potencialidade das formas jogadas, maximizando as ações e participações, para a fixação das tarefas, diversificando-as em função da distância, altura, velocidade, dificuldades, combinações e novas tarefas de acordo com a necessidade do jogo (Lúdico) e da competição, adotando regras simplificadas;
- Aumentando o número e a qualidade das repetições, cuidando para que todos tenham oportunidade para uma mesma quantidade de prática, evitando a exclusão ou a auto-exclusão;
- Transmitindo de forma simplificada os conhecimentos básicos nos aspectos táticos e introduzindo gradativamente as regras, de acordo com a necessidade;
- Incentivando a participação em atividades extra/classe envolvendo amigos e familiares;
- Reavaliando constantemente o processo, individualmente e coletivamente, para novas tomadas de decisões, passando gradativamente a responsabilidade para os aprendizes;

*humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia*"(MINAYO, 1994, p. 22).

## 2.2. Os sujeitos

O trabalho foi desenvolvido com alunos da 8ª série da escola COEDUCAR - Cooperativa Educacional de Viçosa Ltda., Viçosa-MG.

Esta turma possui 14 alunos, sendo quatro do sexo feminino. Mesmo em minoria, tiveram sempre presença com destaque.

## 2.3. O local

O futebol abordado nesta perspectiva contou como espaço para a prática uma pequena quadra, com dimensões de 20 m de comprimento por 12 m de largura, pois a escola possui instalações simples e não tem um campo de futebol, o que seria ideal para sua prática. Mas isso não impede que façamos um trabalho de qualidade, comprometido com a transmissão de conhecimento, principalmente em se tratando de estar no meio escolar.

A Cooperativa Educacional de Viçosa Ltda. (COEDUCAR) foi fundada em agosto de 1992, por alguns pais e professores, preocupados com a qualidade da educação em Viçosa. Com a criação da COEDUCAR, nasceram também os objetivos:

- 1 - propiciar a melhoria da qualidade do ensino de 5ª a 8ª série; e
- 2 - permitir um modelo de escola em que houvesse mais participação dos pais.

No ano seguinte, em 1ª de março de 1993, iniciaram-se as aulas com as duas primeiras turmas de 5ª e 6ª séries, que funcionaram no prédio anexo ao CENTREINAR.

A partir de julho de 1993, a COEDUCAR incorporou o CEMOL, uma outra escola cuja filosofia de trabalho era compatível com seus objetivos educacionais, passando, assim, a oferecer turmas de maternal à 6ª série. Já em 1995, a COEDUCAR completou o 2º ciclo do ensino fundamental, com a 8ª série.

A escolha da COEDUCAR, para desenvolver este trabalho, não se deu por mero acaso. Fui privilegiado pelo fato de já trabalhar nesta escola desde março de 1993, quando se iniciaram suas atividades.

Um outro fator determinante foi o de a escola permitir uma discussão, assim como ser receptiva a propostas abertas, como no caso da crítico-superadora, que venham de encontro à proposta construtivista, abraçada pela escola.

## 2.4. As aulas

Foram desenvolvidas dez aulas, de 50 minutos cada uma. Para dar o devido tratamento ao futebol, dentro da proposta crítico-superadora, acredito ser fundamental o que aponta o COLETIVO DE AUTORES (1993):

*"O que deveria ser do conhecimento do aluno para podermos afirmar ser ele seu conhecedor? O estudo do futebol na escola pode ser feito mediante uma análise que abarque diferentes aspectos, tais como:*

- 1 - O futebol enquanto jogo com suas normas, regras, e exigências físicas, técnicas e táticas;
- 2 - O futebol enquanto espetáculo esportivo;
- 3 - O futebol enquanto processo de trabalho que se diversifica e gera mercados específicos de atuação profissional;
- 4 - O futebol enquanto jogo popularmente praticado;
- 5 - O futebol enquanto fenômeno cultural que inebria milhões e milhões de pessoas em todo o mundo e, em especial, no Brasil (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p.71, 72).

Tendo em vista o anteriormente exposto, então, em nosso trabalho do dia a dia, tentamos empregar os resultados e conceitos para preparar o que ensinar para os aprendizes, por meio de uma seqüência progressiva, procurando atingir de uma forma mais eficiente e eficaz o Ensino/Aprendizagem do Voleibol na escola.

Aceitando a premissa que para o aprendiz criar o gosto e o hábito pela prática de atividades físicas e pelo esporte, é preciso tornar-se um ser independente (Mosston & Asworth, 1994), praticando o que aprendeu na escola, nas suas atividades do seu dia a dia, o esporte sempre pode ser executado espontaneamente e intencionalmente, assim estará levando o mesmo para toda sua vida. Se isso continuar a acontecer na fase de adulto jovem, provavelmente ocorrerá também nas fases de adulto e de terceira idade, mantendo uma vida ativa e mais saudável, servindo como exemplo para o seu micro-sistema (sua família) e macro-sistema (a sociedade).

Os resultados até agora por nós encontrados (Krug, 1990, 1993, 1995, 1997), contestam o processo que tem utilizado bases do treinamento esportivo de alto nível no ensino/aprendizagem do Voleibol para escolares, pois desconsideram o que as teorias e as pesquisas realizadas até a presente data têm colocado em evidência.

Quanto aos resultados do ensino dos fundamentos no Voleibol com os PFM, maturação e retenção em crianças de 10, 11 e 12 anos de idade, de ambos os sexos, na realidade escolar brasileira, dentro das limitações dos respectivos trabalhos, pode-se estabelecer as seguintes conclusões:

- que nas idades de 10, 11 e 12 anos, a idade cronológica não parece ser um indicador confiável de prontidão para o processo ensino e sim a individualidade e, para isso, precisamos adequar as condições ambientais ao indivíduo;
- que os valores explicativos do nível inicial para as tarefas com características mais filogenéticas (como o Lançar), básica para o saques e cortada, no parâmetro quantitativo é mais elevado, e mais baixo, nas habilidades ontogenéticas (Rebater), necessárias para o toque, manchete, saque, cortada, parâmetro qualitativo;
- que em espaços mais curtos, as mudanças nos PFM ocorrem mais no parâmetro qualitativo do que quantitativo, enquanto que na habilidade (Cortada) num primeiro momento, ocorre o contrário;
- que em função das variáveis de contexto, existe o favorecimento nos parâmetros qualitativos, de acordo com o programa utilizado, e que quando ambos os grupos são colocados dentro do mesmo programa, esta diferença passa a ser não significativa, tanto nos PFM quanto no fundamento de Voleibol trabalhado;
- que a retenção, em uma habilidade aberta, no caso da cortada do Voleibol, após 30 dias de não prática, prejudica mais o parâmetro qualitativo do que o quantitativo;
- que no Salto Vertical com e Sem Deslocamento, PFM essencial para a cortada e do bloqueio, os indicadores utilizados para a análise mostram que existem diferenças entre os sexos, sendo que as meninas apresentam maiores dificuldades na parte inicial e principal do movimento e, os meninos, na parte final. Porém, quando ensinados, essas diferenças tendem a diminuir;
- que após quatro anos de prática não sistemática, em muitos PFM, existem regressões de estágios, no parâmetro qualitativo, demonstrando assim, que a maturação, por si só, não auxilia a manter um nível de desempenho;
- que não podemos considerar uma avaliação em tarefas motoras (habilidades esportivas), baseando-nos apenas em um parâmetro, mas sim, através da combinação de ambos, qualitativo e quantitativo, e
- que é possível, dentro de certas circunstâncias, controlar as variáveis de processo, professor e, também, dar as mesmas oportunidades de prática para os alunos, independentemente do seu nível, aumentando-as. Porém, para que isso seja possível, é necessário adequar o meio-ambiente, torná-lo motivante para os alunos sendo que as tarefas devem ser efetuadas na forma o mais próxima do real

## Referências Bibliográficas

- BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: Uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, n.1, v.16, outubro, 1994.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1993.
- DAOLIO, J. A Violência no Futebol Brasileiro. In: *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. São Paulo: UNICAMP, p. 59-62.
- FREIRE, J.B. *Educação de corpo inteiro - Teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1989.
- GO TANI et al. *Educação física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- HILDEBRANT, R., LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro, 1986.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: ED. UNIJUI, 1994 ... 152 p.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social-Teoria, método e criatividade*. Editora Vozes, 1994.
- MOREIRA, W.W. *Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica*. Campinas, S.P. Editora da UNICAMP, 1991.
- Endereço: Rua Mimi Pacheco Bhering, 32 - Bairro Bom Jesus  
Viçosa-MG - CEP. 36570-000 - Fone: (031) 891-4403

---

## CORPOREIDADE E APRENDIZAGEM

*Helôisa Helena L. de Souza*

---

**Resumo:** *O presente trabalho se constitui em reflexões feitas a partir de nossa inserção como discente e docente do Curso de Especialização em Corporeidade, Esporte e Educação promovido pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Pará com apoio da Prefeitura Municipal de Belém. Buscamos elementos para fundamentar a opção pela discussão da aprendizagem e corporeidade como elementos que se articulam, vislumbrando promover o encontro com o "corpo aprendiz" dentro da escola, especificamente na Educação Infantil e buscando elementos que possibilitem a superação da idéia de aprendizagem somente como processo mental.*

---

### Flexões e Reflexões: a construção de uma temática

---

Hoje, quando nos lançamos ao desafio de analisar a relação entre a corporeidade e a aprendizagem nas classes de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Belém, o fazemos motivados por inquietações que surgiram ao longo de nossa atuação profissional na Educação Física.

Estas inquietações que se configuraram nessas reflexões, advém dos vários momentos vividos e que ao desenvolver um contato mais profundo com a Educação Física e suas possibilidades, afloraram provocando o desejo de buscar conhecer melhor esta realidade e construir sobre elas propostas e intervenções mais significativas para o trato da corporeidade nas escolas.

Sabemos que hoje o espaço para o lúdico na vida das crianças é cada vez menor, independentemente da classe social, pois se por um lado a criança pobre necessita trabalhar para sobreviver, aquelas com melhores condições sócio-econômicas são submetidas a um rigor de horários distribuídos entre uma série de atividades que visam ocupar-lhes todo o tempo disponível, ou então ficam confinadas em apartamentos onde suas possibilidades de movimentos ficam restringidas.

O tratamento dado ao corpo fundamenta-se numa abordagem mecanicista, comparando-o a uma "máquina", fragmentando-se cada vez mais nas diferentes disciplinas, na busca de uma definição mais pormenorizada de suas partes específicas. No entanto, essa concepção necessita ser reformulada na perspectiva de uma noção de totalidade do corpo uma vez que como afirma Assmann (1998: 41)

*Os conhecimentos científicos de que dispomos hoje acerca da corporeidade e da mobilidade corporal nos obrigam a superar o modelo clássico de movimento corporal enquadrado, via antropometria, em modelos de geometria euclidiana.*

Esse artigo pretendeu levar aos interessados reflexões na área do ensino atual do Voleibol a nível escolar e da necessidade de se assumir uma visão mais abrangente da atividade física e dos esportes, utilizando-se de resultados de pesquisas, modelos e teorias disponíveis que possibilitam uma ensino/aprendizagem de forma realmente eficiente e eficaz. E, para isso, devemos dominar as técnicas básicas, sem sermos tecnicista, atentando sempre aos estágios de desenvolvimento de nossos alunos, suas possibilidades de aprender e uma organização eficaz do ensino de uma maneira que todos evoluam e que haja um nível mínimo de aproveitamento de cada um.

Recomenda-se interrelacionar os conhecimentos já produzidos e é importante ressaltar que isso não coloca somente a escola como responsável pela educação motora do aprendiz, mas também a sociedade em geral, o indivíduo, seus pares e sua família, pelas oportunidades de prática. No entanto, o professor ainda é o maior responsável pela aprendizagem ou não dos seus alunos e a variável mais importante a ser considerada e analisada.

### Referências Bibliográficas

- KRUG, A. The Quantitative and Qualitative analysis of in the Volleyball Spike. Paper presented at AIESEP, 1990. Loughboroug, England. 1990.
- Estudos da influência de padrões fundamentais de movimento na aprendizagem de uma habilidade específica. Dissertação de Doutorado. FMH, UTL. Lisboa, Portugal. 1993.
- O Ensino/aprendizagem do Voleibol: Idéias dentro da perspectiva desenvolvimentista. Anais do X Conbrace. Vol. I, p. 661-668. 1997.
- LIDOR, R. Theoretical and Practical Linkages between Motor Learning and Sport Pedagogy in Teacher Education Processes. Paper presented in AIESEP 1996. Wingate, Israel. 1996.
- MCGOWN, C. Science of Coaching Volleyball. Champaign, Ill. Human Kinetic. 1995.
- MOSSTON, M. & ASWORTH, S. Teaching Physical Education. New York, Macmillan. 1994.
- SIEDENTOP, D. Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences. Champaign, Ill. Human Kinetic. 1994.

Endereço do Autor: Universidade Tuiuti do Paraná. Curso de Educação Física.

Rua José Domingos de Carvalho, 253 – CEP 82100-290 - Pilarzinho – Curitiba, Paraná.

---

## EDUCAÇÃO FÍSICA: O ENSINO DO FUTEBOL NA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA... UMA PRÁTICA POSSÍVEL<sup>1</sup>

**Gilberto Cabral de Mendonça**

Especialista em Educação Física Escolar (UFV-MG)

---

*RESUMO: O presente estudo é um resumo de um trabalho de monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação "Lato Sensu" Especialização em Educação Física - Educação Física Escolar da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG.*

*Minha maior preocupação foi investigar na prática a aplicação da proposta crítico-superadora, já delineada teoricamente. Meus objetivos foram: 1) Fazer uma análise acerca das propostas existentes para a Educação Física escolar. 2) Identificar como seria na prática o desenvolvimento da proposta crítico-superadora. 3) Analisar como os alunos recebem esta proposta. 4) Discutir o esporte dentro da perspectiva crítico-superadora.*

*A investigação foi feita com alunos de 8ª série. Foram desenvolvidas dez aulas de 50 minutos cada. Após cada uma das dez aulas dadas, foi feita uma análise de forma permanente, num processo constante. Procurei sempre avaliar tudo que aconteceu durante cada aula, como as formas de atuação, as discussões, as opiniões e o comportamento dos alunos. Tudo isso, para durante, ou nos minutos finais das aulas, tentar trazer estes acontecimentos à tona, para discussões com o grupo. Procurei, também, não esgotar um determinado tema dentro de quaisquer aulas. Pelo contrário, procurei mostrar a ligação entre os fatos, assim como trazer para a aula questões anteriores.*

*No início constatei resistências por parte dos alunos, mas no desenvolvimento das aulas com as discussões, foi possível superar algumas barreiras. Contudo, verifiquei que essa é uma prática possível.*

---

<sup>1</sup>Resumo da monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação "Lato Sensu" Especialização em Educação Física - Educação Física Escolar da Universidade Federal de Viçosa sob orientação da Profa MS Andréa Moreno. 36571-000 Viçosa-MG.

A forma de como a sociedade, através de suas organizações, em especial a escola, trata o sujeito, faz com que o homem perca a comunicação empática com seu corpo, provocando o que Gonçalves (1994) chama de “descorporalização”. Tal processo se evidencia na prática ao percebermos em nossa realidade inúmeras instituições que negam a dimensão corporal dos sujeitos, ou trata o corpo de forma mecanicista, fruto da herança cartesiana que separou corpo e mente, e ainda, partindo desta mesma visão de corpo, conseguiu transformá-lo em objeto descartável, secundarizando-o em relação às coisas da mente e/ou do espírito.

A criança quando entra na escola, passa a sofrer este processo de descorporalização, pois a sua dinamicidade torna-se obstáculo para a sua aprendizagem vista como um ato puramente mental. A primeira providência é tirar-lhe o direito de mover-se ampla e livremente, de falar, de tocar, enfim é tirado o direito de viver como ela sabe, pois a criança precisa viver intensamente o seu corpo, através dele e com ele o mundo ganha significado. Havendo necessidade de considerarmos para ela situações nas quais possa perceber e interagir com a realidade usando todos os sentidos, todo o seu corpo.

Considerar a corporeidade infantil é também considerar o lúdico, o jogo, a brincadeira, o movimento, como elementos essenciais no processo de formação. Reinvidicá-los neste contexto significa possibilitarmos que a criança tome para si o prazer de aprender, onde esta aprendizagem não será dada, mas sim construída, “(...) a sabedoria do corpo, o impede de sentir, aprender, processar, entender, resolver problemas que não estejam diretamente ligado às suas condições concretas (...) O corpo só preserva as idéias que lhe sejam instrumento ou brinquedos” (Alves, 1982: 89).

Aprender poderá transformar-se em alegria, satisfação e não simplesmente obrigação imposta. Estar na escola poderá ser gostoso e desejável. Isto implica em considerar a Educação Infantil como fazendo parte do processo de escolarização da criança, não mais definida tradicionalmente como “pré-escolar” uma vez que não deve haver uma concepção fragmentada dessa escolarização, ao contrário, como uma formação contínua, construída permanentemente pela criança a medida que interage de corpo inteiro com seu meio.

É neste período que a dimensão corporal toma um significado ainda mais abrangente, porque é através do corpo que experimentamos o mundo. Possibilitar esta vivência requer reconstituir a importância do movimento para o processo de construção de conhecimentos, e é aí que entra a Educação Física Escolar na Educação Infantil, possibilitando que a criança descubra o movimento como elemento mediador nas construções sobre ela mesma, o outro e o mundo.

A importância do movimento na Educação Infantil não pode ser reduzido simplesmente a necessidade de domínio da coordenação motora para o desenvolvimento da escrita. Primeiro, por ser uma concepção equivocada sobre o processo de construção da escrita, e segundo, porque a dimensão corporal não pode ser simplesmente instrumentalizada, ao contrário, este corpo necessita tornar-se sujeito. Precisamos nos reconhecer como corpos, unir aquilo que foi separado, o corpo e a mente precisam formar uma unidade... seria como tomar leite com café, quando misturamos os dois, passa a existir uma nova bebida, um novo sabor que não é nem de um e nem do outro é o sabor do café com leite.

É assim que precisamos entender o homem, não um corpo que faz com uma cabeça que pensa e sente... mas um ser que marca sua existência no mundo através de suas ações, ações movimentos, movimentos expressos pelo corpo, corpo que sente, pensa e faz.

Ao buscarmos o resgate da corporeidade nas classes de Educação Infantil é necessário concebemos que esta deverá vir também através do redimensionamento da perspectiva motora como nos lembra Wagner Moreira (1994 : 57, apud Dantas).

*Na área da Educação Física, torna-se urgente a reflexão sobre a motricidade, particularmente no que tange à análise do homem que se movimenta em direção a sua transcendência, ao seu fazer histórico e cultural. Não basta a análise da mecânica do movimento ou do gesto esportivo. Há que se estudar e pesquisar a complexidade da ação motriz, contextualizando-a e relacionando-a com outras áreas do conhecimento humano.*



### 1.3. Justificativa

Entendo que o presente estudo se justifica, por ser uma contribuição prática para aqueles que trabalham com a Educação Física escolar.

Também cabe ressaltar que, com este estudo, mesmo fundamentado numa teoria nova, entendida por alguns profissionais como impraticável dentro da escola, venho mostrar que esta é possível, ainda que com algumas dificuldades. Na aplicação da proposta crítico-superadora, mudanças não ocorrem da noite para o dia; é preciso rever sempre nossa prática, buscando um posicionamento crítico acerca desta.

Estou ciente de que a Educação Física esteve, durante muitos anos, paralisada, adormecida, no que diz respeito à evolução na produção de conhecimento, sistematizado na sua complexidade. O tratamento para tal enfermidade é a longo prazo, com doses diárias, ininterruptas. Este estudo também se justifica por mostrar que é preciso que o profissional de Educação Física busque preparação, por meio de estudos e aperfeiçoamentos, para melhor desenvolver seu trabalho. Desta forma, o profissional estará apto a combater aqueles pontos negativos desta velha Educação Física, que muitas vezes, de forma inconsciente por parte de alguns profissionais, possui um conteúdo e valores que, na verdade, não são importantes para o desenvolvimento dos alunos, que formarão a sociedade que desejo: crítica, justa, participativa, conhecedora de seus deveres e direitos, mas que, principalmente, faz cumpri-los. Acredito que com este tratamento faremos surgir uma Educação Física renovada, com uma visão crítico-superadora, no sentido mais amplo, que vê o indivíduo como um todo, como um ser pensante e que precisa de conhecimentos e esclarecimentos, para atuar na formação de uma sociedade que fará um mundo melhor.

## 2. O Caminho Percorrido no Trabalho

### 2.1. Embasamento teórico

Buscando suporte para nortear teórica e metodologicamente o presente trabalho, analisei as propostas existentes para a Educação Física escolar. Após esta análise e reflexão acerca dessas propostas, acredito em uma delas como a única que deve ser desenvolvida dentro da escola. O fato de acreditar e “escolher” a proposta crítico-superadora também gerou algumas incertezas, por encaminhar à trilha científica das ciências humanas e sociais. Este trabalho, com esse procedimento, devo qualificá-lo como qualitativo, e não quantitativo, como afirma MINAYO (1994):

*“por fim, é necessário que o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As ciências sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela elabora o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (MINAYO, 1994, p.15).*

Como pude perceber durante minha graduação, os trabalhos de ordem qualitativa, em anos anteriores, foram desenvolvidos em menor escala em relação aos quantitativos. Talvez, por esta razão, tenha sido difícil para mim ter a certeza da credibilidade deste trabalho no meio escolar. Com a afirmação de MINAYO (1994), estou certo de que o caminho a percorrer é mesmo o qualitativo, sem que para isso precise desprezar o quantitativo:

*“A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações*

Hoje, podemos provar isso, ao analisarmos um dos muitos exemplos recolhidos no cotidiano. Um dos assuntos mais discutidos é a questão ambiental, o meio ambiente e sua preservação, campanhas de sensibilização não faltam e nas escolas, pode-se ter até disciplinas com este tema. No entanto, parece que a “informação passada” não dá conta de sensibilizar os sujeitos para preservação do seu espaço de vivência, pois não conseguimos preservar o ambiente da escola, de nossas ruas e muitas vezes até mesmo de nossas casas. O Meio Ambiente transforma-se em algum tipo de floresta tropical distante de nosso cotidiano e o homem é visto como tutor deste meio e não um componente dele.

O conhecimento é dado como algo além da vivência, da experiência sutil das sujeitos. E é assim na Educação Infantil que este conhecimento começa a ser trabalhado, desconsiderando muitas vezes aquilo que a criança já sabe e traz consigo de sua vida. Seu corpo neste contexto “tem que se conformar ao método de controle caso contrário, as idéias não podem ser controladas. O fascismo que nunca desapareceu, sabe que idéias e ações corporais são a mesma coisa e, que se quiser controlar idéias, basta controlar os corpos. Quem tem o controle do corpo, tem o controle das idéias e dos sentimentos.”( Freire, 1993: 114 ).

## **Um Olhar Sobre o Desenvolvimento Infantil**

É muito importante compreendermos como a criança que vai para a escola pensa e age, para podermos pelo menos tentar possibilitar a ela uma aprendizagem que a considere a partir de suas múltiplas dimensões e necessidades.

A criança por volta dos 2 a 7 anos de idade aproximadamente, encontra-se no estágio identificado por Piaget como pré-operacional no qual sua característica mais marcante é o surgimento da “Função Simbólica” que seria a possibilidade de representação mental de uma realidade não manifesta naquele momento. “A interiorização das imagens dos objetos e das ações, unidas aos contatos com as diferentes linguagens do ambiente permitem, gradativamente, tanto a compreensão dessas expressões simbólicas como a sua utilização”.(Borges, 1994:34)

O pensamento pré-operacional, ainda está preso ao imediatismo da percepção, ou seja, do que é diretamente observado, vivido e experimentado ganhando significado diante da percepção orientada pela ação direta da criança sobre o conhecimento, como exemplo, uma criança para considerar a distância de uma cidade para outra, o distante terá sempre como referência o local mais longe que ela conhece e o processo de conhecimento sobre esta distância será o produto da experiência que ela teve ao se deslocar de uma cidade para outra.

Outra contribuição importante para compreensão do desenvolvimento da criança neste período vem dos estudos realizados por Vygotsky (1984), nos quais aponta que o desenvolvimento da linguagem imprime três mudanças significativas nos processos psíquicos da criança:

- 1 - A linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes.
- 2 - Ela também possibilita um processo de abstração e generalizações no qual é possível analisar, abstrair e generalizar as características das situações presentes na realidade.
- 3 - A sua função de comunicação, que como um sistema de signos possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade.

Vygotsky atribui uma importância ímpar ao papel no desenvolvimento humano, da interação social. Ele considera que este depende do aprendizado vivido em nosso grupo cultural, sem no entanto negar a interação necessária de nossas características inatas.

Se considerarmos estas abordagens sobre o desenvolvimento da criança, já nos faz estabelecer algumas críticas a concepção tradicional de Educação Infantil vista como pré-escolar, na qual sua função seria preparar a criança para o ingresso na 1ª série e seu objetivo a aquisição da leitura e da escrita dentro de uma visão reducionista do processo de alfabetização.

Dessa forma, todos os cinco itens expostos anteriormente foram desenvolvidos em aula, com maior destaque para o 1<sup>a</sup>, por apresentar um conteúdo maior e mais atraente aos olhos dos alunos simpáticos ao futebol.

### 2.5. Análise das aulas

Em se considerando o tipo de trabalho realizado, a análise dos dados não poderia ter sido realizada de forma linear, ao final do processo de revisão ou das observações tiradas nas aulas. A análise foi feita após cada uma das dez aulas dadas, portanto, de forma permanente, num processo constante.

Uma atenção especial, entretanto, acompanhou todo o processo de análise. Procurei sempre avaliar tudo que aconteceu durante cada aula, como as formas de atuação, as discussões, as opiniões e o comportamento dos alunos. Tudo isso, para nos minutos finais das aulas, tentar trazer esses acontecimentos à tona, para discussões com o grupo. Procurei, também, não esgotar um determinado tema dentro de quaisquer aulas. Pelo contrário, procurei mostrar a ligação entre os fatos, assim como trazer para aula questões anteriores.

## 3. Considerações Finais

Minha tarefa, aqui, foi colocar em prática a proposta crítico-superadora, uma vez que esta já é delimitada teoricamente desde 1993, e até então não conhecia nenhum trabalho prático nesta perspectiva feito por outros profissionais da área, senão os próprios autores.

Foram dadas dez aulas, o suficiente para constatar que é possível trabalhar dentro da perspectiva crítico-superadora, mesmo com resistências por parte dos alunos. Mas a própria proposta nos permite entender essa resistência inicial, e a partir dela, construir um conhecimento e um outro tipo de ensino nas aulas de Educação Física, trazendo significado e sentido maiores para os alunos. Foi, ainda, preciso permanecer firme na proposta em questão, na qual acredito, para não fraquejar diante das críticas iniciais feitas por alguns alunos, enraizados no modelo tradicional que tem permanecido durante décadas. Para superá-lo, é preciso firmeza no que fazemos, assim como paciência, para que ocorram as mudanças necessárias.

Nos questionamentos dos alunos sempre aparecia, como dificuldade para discussões e prática, o fator tempo; este era reduzido, não sendo suficiente para atender, por completo, aos nossos objetivos. A questão tempo, ou seja, duração das aulas, impediu maiores discussões, mas de forma alguma inviabilizou a aplicação da proposta para um melhor aproveitamento. Foi constatado que seria ótimo se tivéssemos um tempo maior para aulas, assim como carga horária maior durante a semana.

Alguns avanços foram percebidos em relação às aulas iniciais, tais como: apesar da resistência inicial em se jogar com equipes mistas, permaneci discutindo e insistindo acerca da prática mista. Nas aulas finais não existia mais esta resistência, e ainda surgiram outros fatos positivos: a satisfação durante a prática e a participação de todos em todas as aulas.

Percebi, também, que as discussões não avançaram conforme minhas expectativas. Vejo ainda esta questão como um grande desafio: levá-los a maiores reflexões, para que consigam elaborar maiores questionamentos, assim como buscar constantes respostas para incertezas. Questionamentos estes não somente feitos pelo professor, mas também pelos próprios alunos, visando aumentar e aprofundar os conhecimentos acerca do futebol, sob a ótica da crítico-superadora.

Para mim, fica uma grande lição: a viabilidade do trabalho na perspectiva crítico-superadora é perfeitamente possível, se dosada de paciência, persistência e estudos, para alcançar as mudanças que desejo.

Baseados na reflexão de Rubem Alves e frente aos índices de evasão e repetência, inconformados com a apatia dos alunos nas salas de aula, vivenciando a violência dos que estão fora e dentro da escola, afirmamos que algo precisa mudar! Estamos hoje diante do grande desafio de transformar a escola em um local atraente para seus alunos, incorporar o prazer no aprender e porque não dizer no viver e o mais importante é que a experiência obtida na escola possa contribuir para a transformação da sociedade fazendo da escola um instrumento a favor da grande maioria de homens e mulheres, repensar a concepção de aprendizagem e de homem/mulher que ainda fundamenta as nossas escolas é muito importante para esta mudança .

É por isso que buscamos falar de corporeidade e aprendizagem como uma possibilidade na construção de uma escola diferente do que vivemos hoje, pois cremos que falar de aprendizagem é falar da vida, do ser humano, afinal o que marca a nossa existência como espécie se não nossa imensa capacidade de adaptação, de aprender com os desafios. Será que podemos dizer que nosso processo de hominização não foi e continua sendo um grande processo de aprendizagem.

Ter na experiência vivida o ponto de partida e de chegada de uma educação voltada para o ser humano a partir de sua concretude no mundo é necessário para tornarmos mais sólida a construção de uma nova história. Recorrer a compreensão da corporeidade se faz necessário para nos opormos a idéia de aprendizagem como ato puramente mental, esta idéia que encarcerou dentro das escolas as nossas cabeças e isolou o corpo em um mundo de treinamentos e flagelos.

A compreensão do termo corporeidade vem unir o que a ciência durante séculos dicotomizou ( corpo e mente ) , falar do ser humano como unidade viva é mais do que referir-se ao homem/mulher como ser biológico, é buscá-lo entender dentro da complexa teia de relações que nos constitui e marca nossa existência no mundo, valorizar igualmente todas as dimensões presentes na nossa história, ir ao encontro delas percebendo suas interações e relações na construção dos indivíduos e principalmente compreender que nossa existência se dá concretamente a partir de nossa corporeidade é o que sugerimos como base para uma educação voltada para a formação mais integral dos sujeitos.

Finalizando, queremos declarar que este trabalho não se pretende conclusivo, intencionamos apenas participar de estudos sistemáticos que considerem a complexidade do humano e a necessidade de pensar/fazer a educação como uma ecologia corporal.

## Bibliografia

- ALVES, R. Conversas com quem gosta de ensinar. 2ª Ed. São Paulo: Cortez / AA. Associados, 1982.
- ASSMANN, H. Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática. 2ª Ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1998.
- BORGES, T. M.ª M. A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ed. Ática, 1994.
- FREIRE, J. B. De corpo e alma: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus Editorial, 1991.
- FREIRE, J. B. "Métodos de confinamento e engorda (Como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...)" In MOREIRA, W. W. (org.). Educação física e esportes - perspectivas para o século XXI. Campinas: Papyrus, 1992.
- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1994.
- GONÇALVES, M. A. Salin. Sentir, pensar, agir - corporeidade e educação. Campinas: Papyrus, 1994.
- MOREIRA, W. W. "O fenômeno da corporeidade : corpo pensado e corpo vivido". In: DANTAS, H. S. (org.). Pensando o corpo e o movimento. Rio de Janeiro: Shape, 1994.
- MOREIRA, W. W. (org.). Corpo presente. Campinas: Papyrus, 1995.
- REGO, T. C. Vygotsky: Perspectiva histórico - cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes 1994.
- SÉRGIO, M. Para uma epistemologia da motricidade humana. Lisboa: Compendium, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A atuação profissional provoca um incômodo cotidiano pois os sujeitos com quem se trabalha ensinam a cada dia que algo precisava ser revisto em nossa práxis, uma vez que esses corpos não se submetem ao rigor da biomecânica ou das técnicas de execução de determinado desporto. Durante as aulas, os alunos demonstram que seus movimentos não podiam ser vistos de forma isolada, desvinculados de suas histórias, costumes e personalidades, não podiam simplesmente “ser melhorado”. Não se pode separar o que é inseparável, excluir o que era tão intrínseco a eles. Tornava-se impossível não perceber a plenitude dos significados que eles transmitiam através de seus gestos, de seus corpos, tão ricos em saberes e sabores, expressão da vida que flui de nós a cada milésimo de segundo através de nossos corpos. Corpos biológicos, sociais, psicológicos, antropológicos... enfim, que são toda e qualquer divisão que se queira fazer, desde que não nos esqueçamos que somos inteiros e não partes isoladas, limitadas, e que nem queiramos responder de uma única forma a esta complexidade que é o ser humano. A esse respeito Assmann (1998: 42) afirma que:

*Para efeito de nossa reflexão deve ficar enfatizado que o novo conceito de vida estabelece uma vinculação intrínseca entre vida e movimento, entre estar vivo e estar em trânsito como aprendente ativo a todo momento. Estar vivo significa encontrar-se em movimento-aprendizagem. Vida é a emergência continuada da motricidade (cognitiva, aprendente, gestual). Esta visão do movimento permite estabelecer uma relação direta com uma visão pedagógica nova acerca da morfogênese do conhecimento.*

Nossas inquietações recaem principalmente nas escolas, primeiro porque é um espaço de intervenção entendido a partir de sua função social de responder pelo processo de aprendizagem do conhecimento sistematizado da sociedade. Segundo porque acreditamos na escola como espaço onde também é possível se fomentar transformações, mesmo que historicamente esta escola tenha se preocupado tão somente com o desenvolvimento da mente e a domesticação dos corpos.

Para a sociedade capitalista é muito mais útil reproduzir os conhecimentos que são produtivos ao sistema do que possibilitar o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos, capazes de passar da condição de seres determinados para o de sujeitos determinantes, agentes ativos na construção de sua história, sujeitos históricos que agem e interagem no e com o mundo através de seus corpos (que sentem, pensam e agem), e se reconstróem a cada dia.

A sociedade moderna produziu conhecimentos suficientes para alcançar as estrelas e não possibilitou à humanidade condições de vencer as armadilhas do consumismo desenfreado. Por que não somos capazes de conhecer as nossas verdadeiras necessidades?

Quando direcionamos nossa pesquisa para a Educação Infantil é por que fomos instigados a buscar compreender e revelar como esses educadores trabalham a corporeidade das crianças no processo de aprendizagem, já que em nossos encontros para orientar a elaboração de seus Projetos Pedagógicos via que suas preocupações se direcionavam, a maioria das vezes, para o processo de alfabetização, buscando conteúdos e técnicas que facilitassem a potencialização da aquisição da lecto-escrita. A dimensão corporal quase nunca surgia como necessária e quando aparecia era secundarizada.

As preocupações redobram, quando ao analisar os dados provenientes de uma pesquisa realizada com os professores da Rede Municipal de Educação, percebemos que ao se referirem ao conteúdo e a função da Educação Infantil não se falava em habilidades motoras ou desenvolvimento motor; isto só acontecia, raramente quando estavam ligadas ao pré requisito para a aquisição da escrita.

Surgiu então uma preocupação: A dimensão corporal só era considerada importante quando voltava-se para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a alfabetização? Assim, configurava-se uma problemática, qual a importância que se dá ao corpo no processo de aprendizagem nas classes de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Belém? Como os educadores vêem essa questão? Qual a abordagem da secretaria no currículo e no programa de Formação continuada?

Ao falarmos hoje da importância de que a escola ajude a formar homens críticos, participativos e criativos é no mínimo contraditório que ela continue ajudando a formar “corpos dóceis”, ignorando a importância de integrar o corpo no processo de aprendizagem. Este corpo que é vida e precisa reconquistar seu espaço.

Participaram da coleta de dados<sup>3</sup>, selecionadas aleatoriamente, 13 professoras que atuavam com turmas de Educação Infantil, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do primeiro grau. Foram gravadas entrevistas semi-estruturadas<sup>4</sup> nos locais de trabalho das docentes e, posteriormente, estas entrevistas foram transcritas e analisadas à luz do referencial teórico.

*Estas análises tomaram as representações das profissionais como elemento norteador das sínteses provisórias que iam sendo estabelecidas ao longo do estudo. A partir de Louro(1998) considere que as representações das professoras “dizem algo sobre os sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas”p.98. Pollock in Louro(1998) também afirma que “todos os discursos sociais produzem representações”p.98. Nesta perspectiva, foi possível reconstruir concepções, vivências e experiências de práticas pedagógicas que expressam o cotidiano da escola.*

Em relação aos sujeitos envolvidos na pesquisa, suas idades variavam entre 22 anos e 48 anos e possuíam de 8 meses a 30 anos de experiência no magistério público.

Face aos objetivos da pesquisa, dediquei um interesse especial em relação a formação de II e III graus. Os dados levantados demonstram que a escolarização das participantes da pesquisa está assim caracterizada.

Rede	II Grau
Estadual	7
Particular	3
Outros	2
Não cursou magistério	1
Total	13

Rede	III Grau
Pedagogia FURG	8
Outros cursos FURG	4
Outra Instituição	1
Total	13

Como professora da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, interressou-me também, em particular, a formação inicial das participantes quando realizada nesta instituição, vislumbrando a possibilidade de realizar posteriormente uma reflexão acerca da adequação dos seus currículos às necessidades provenientes da prática pedagógica das professoras.

## **A Educação Física vivida e percebida por professoras de Educação Infantil e séries iniciais do I grau**

### *1. A organização do trabalho pedagógico*

O trabalho pedagógico tal como descreve Freitas(1995) deve ter como finalidade a produção do conhecimento e pode ser organizado tanto a partir do próprio trabalho cotidiano da sala de aula, como do projeto político-pedagógico da escola. Os debates que foram vivenciados durante o processo de assessoria ao

<sup>3</sup>A pesquisa contou com a participação de Kátia Diovana Silva da Silva, acadêmica do Curso de Pedagogia da FURG e bolsista de Iniciação Científica.

<sup>4</sup>Baseada em Ludke e André (1984) as entrevistas foram organizadas a partir de um roteiro que não impediu momentos de diálogo entre entrevistadora e entrevistadas, possibilitando o retorno à questões polêmicas ou difusas e solicitações de esclarecimento de ambas as partes.

A resignificação da ação motriz, passa pela resignificação da nossa própria condição de estar no mundo, entendendo a nossa necessidade de movimento como característica humana. Este movimento não é simplesmente ação, mas condição de presença e significado é movimento com intencionalidade. A motricidade e a corporeidade se revelam hoje, para nós como elementos imprescindíveis para se compreender o homem.

Nesse sentido, a escola necessita buscar a sua reconstrução, não mais como espaço de reprodução das estruturas de dominação, mas sim, onde o sujeito possa construir seus conhecimentos a partir de tudo aquilo que a sociedade produziu e através deles buscar a superação de sua condição de dominação de forma crítica como sujeito propositor e interventor. É nesta perspectiva que mais uma vez se configura a importância de compreender sua dimensão corporal, pois é através dela que se concretiza a intervenção. Logo já não se pode vislumbrar uma Educação Infantil onde esta dimensão corporal não seja considerada, porque assim a formação que se pretende fica incompleta.

Diante disto, a compreensão desta relação no espaço escolar torna-se primordial para a efetivação de uma política educacional pautada em um Projeto Político-pedagógico crítico e transformador. É neste sentido que este trabalho coloca-se como uma contribuição á prática pedagógica na Educação Infantil na rede municipal de Belém, uma vez que esta encontra-se num momento de reformulação de sua proposta político pedagógica.

### **Corporeidade, Motricidade e Aprendizagem: uma relação possível**

Ao buscar material bibliográfico que discutisse as necessidades e características das crianças de 0 a 06 anos, observamos que o desenvolvimento infantil era abordado a partir das dimensões afetivas, cognitivas e sociais, pois estas eram justificadas como as mais diretamente ligada as questões do aprendizado. É claro que não poderemos desmerecer a relevância destas dimensões para o processo de aprendizado, no entanto é preocupante observarmos que quando os discursos se voltam hoje para a concepção de um "homem integral", respeitado e valorizado dentro das suas múltiplas dimensões, e mais precisamente quando falamos do processo de aprendizagem como um processo que envolve este homem multidimensional em toda a sua complexidade é necessário revermos as interações sofridas pelas várias dimensões inclusive a corporal. É buscando esta abordagem que levantamos aqui a importância de compreendermos um pouco mais sobre o desenvolvimento da criança considerando a corporeidade e suas contribuições.

Durante muito tempo o ideal que a escola construiu sobre a Educação Infantil era de uma prática voltada para a "domesticação", pois como aponta Moreira (1995:21), "só um corpo dócil pode sujeitar-se a uma educação fragmentada".

Ao ser incluída no cotidiano escolar, a criança é submetida a um ato de grande significado social, pois representa o início de seu processo formal de educação, em que ela é introduzida no nosso modo capitalista de viver. Ela tornar-se-á um ser que estará ao longo de sua vida escolar sendo habilitada para conviver em nossa sociedade e assumir um papel, uma função, dentro de nosso sistema. Esta preparação a que ela é submetida para conviver em nossa sociedade, pressupõe alguns requisitos, como: a não percepção de nossa existência interdependente do outro e do meio, a construção de uma auto imagem fragmentada e a desconsideração dos valores culturais que nos identifica como sujeitos partícipes de um mesmo grupo social. Alves ( 1982:76 ) nos fala que "o primeiro ato de domínio exige que o dominado esqueça o seu nome, perca a memória do seu passado não se lembre de sua dignidade e aceite os nomes que o senhor impõe".

O processo formal de educação da criança começa a ser desenvolvido exigindo que ela venha para a escola sentar, ouvir, observar e aprender, pedindo-lhe que não se mexa, não se expresse, mas que aprenda! A Educação desenvolvida como ato de dominação e por conseguinte de domesticação também é abordada por João B. Freire (1993:110). "Nas escolas aprende-se melhor o hábito de sentar do que o de refletir sobre as leis matemáticas, pois é para aprender o melhor jeito de colocar o traseiro que vamos à escola, e não para exercitar nossas inquietações". O que observamos é que a escola concebe aprendizagem como a maior quantidade possível de informações memorizadas, quanto mais, melhor a nota, maior o aprendizado. A informação recebida deve ser memorizada e não vivida, experimentada.

Educação Física desde a infância e ainda, a sobrecarga de conteúdos que a escola cobra como parte do programa a ser vencido. A intensidade das afirmações acerca desta problemática determina o aprofundamento do assunto mais adiante.

Cabe destacar que o que as professoras desenvolviam carecia de uma avaliação que propiciasse um maior conhecimento dos(as) alunos(as) em particular e do grupo de uma forma geral. Conhecimento este que favorecesse a análise, reflexão e reconstrução do planejamento direcionado à ampliação das possibilidades de conhecimento das crianças o que seria um dos objetivos maiores da avaliação, aliada, obviamente, segundo Freitas(1995) a avaliação de todo o processo educativo da escola.

Neste sentido, acredito que o trabalho pedagógico desenvolvido com crianças ainda pequenas está relacionado às formas como docentes integram as diferentes áreas do conhecimento no currículo, pois como afirma Santomé (1998).

No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana na instituição escolar, as diferentes áreas do conhecimento e experiência deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, solidária e democrática. p.125.

É especificamente em relação à integração da Educação Física no currículo que se pode perceber as raízes da fundamentação e da formação das professoras participantes da pesquisa.

## 2. "Dificuldades e problemas". A Pedagogia está doente?

Amparada nos trabalhos desenvolvidos por Silva (1998); Walkerdine (1998) e Jobin e Souza (1994) é possível afirmar que a forte influência da Psicologia do Desenvolvimento nos currículos escolares e, por este viés nos currículos dos cursos de formação de professores(as), vem demonstrando que forma-se no imaginário da maioria das docentes uma espécie de diagnóstico em torno da patologização do processo educacional.

Isto pode ser percebido quando tomamos contato com relatos de experiências que muitas vezes dizem respeito aos "problemas" ou as "dificuldades" das crianças aprenderem. Estes relacionam-se a um certo padrão de conhecimento pré-estabelecido pelas etapas ou fases do desenvolvimento infantil e compartmentam-se em domínios do saber, distinguidos como psicomotor, cognitivo, afetivo, social, etc...

As crianças que não correspondem no tempo e no espaço estabelecido para as aprendizagens dando respostas também pré-estabelecidas pela escola são, por esta concepção, as crianças "problema" ou com "dificuldades". Nesta circunstância a Educação Física pode aparecer, de uma certa maneira, como uma das "salvadoras da pátria" porque por intermédio do movimento, dos jogos, das brincadeiras pode desenvolver habilidades motoras que, na crença das professoras, levam a um crescimento do aspecto cognitivo.

Neste caso, a Educação Física, também confundida com a psicomotricidade, passa a ser uma auxiliar das demais áreas que compõem o currículo escolar onde sua função é preparar ou colaborar com as aprendizagens de cunho cognitivo.

No relato de uma professora, isto é significativo quando afirma *"eu sinto que a criança que não tem o conhecimento do corpo, que não tem noção de espaço, lateralidade, ela encontra realmente dificuldade na aprendizagem"*.

Esta crença tem sido uma das formas de legitimação da Educação Física no currículo da Educação Infantil e séries iniciais, mesmo porque ela é confundida com a psicomotricidade que possui, no imaginário docente, um status superior frente a primeira. Ao que parece o "domínio" psicomotor possui espaço no currículo, desde que cumpra o papel de auxiliar nas aprendizagens de cunho cognitivo, concebidas hierarquicamente como mais importantes ou fundamentais para o sujeito – criança. A presença de um profissional especializado que auxilie, assessore ou mesmo desenvolva este trabalho objetiva, nesta visão, "capacitar as aprendizagens".

Resta uma questão que cabe aos profissionais da área responderem: é este o papel da Educação Física no currículo da Educação Infantil e séries iniciais do I grau?



Vygotsky aponta também ao discutir a formação social da mente para a necessidade que a criança tem de agir “A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ele tem acesso” (Rego, 1994:80). Logo, podemos supor que a criança necessita da ação e da interação com o outro para a efetivação dos suas construções sobre a realidade.

## **Motricidade e Corporeidade da Criança**

Considerar a importância da corporeidade para a criança é buscar resgatar a sua condição de sujeito ativo na construção de seu conhecimento, é possibilitar-lhe a sua interação com o mundo. Freire (1993) nos fala que precisamos considerar a criança dentro de seu contexto de criança e viabilizarmos para ela, através das atividades corporais, o maior número possível de experiências que possam ajuda-las a “simbolizar”. Pois é através dos simbolismos que a criança aprende a realidade.

Precisamos ressignificar na escola, não somente através da Educação Física a corporeidade e a motricidade como forma de entender e aprender o mundo, considerando a criança e o suas características neste período. Faz-se necessário estabelecer ações que possibilitem a ampliação de suas experiências, através do desenvolvimento de todas as suas habilidade, integrando as suas múltiplas dimensões no processo de aprendizagem.

Podemos tomar como exemplo o “andar”. Após o aprendizado inicial da criança, este ato passa a ser automático, não é mais para a criança problema o deslocamento no espaço. Porém, em, uma aula de Educação Física podemos problematizar este deslocamento pedindo para a criança que ela crie novas formas de se deslocar entre dois pontos. Assim, criamos um desafio, um problema e que a criança dentro de suas possibilidades poderá resolvê-lo.

O desafio constitui-se em uma forma de motivar o sujeito a superar o que está posto e é na superação que identificamos o grande potencial humano, pois é assim que ele vem se desenvolvendo ao longo da sua história como ser carente, que parte em busca de suprir suas necessidades e se move cheio de intencionalidade dirigida para as coisas e para o outro. Através de Manuel Sérgio (1987:21), compreendemos que “a motricidade emerge da corporeidade como sinal de quem está-no-mundo-para-alguma-coisa, isto é, como sinal de um projeto”.

Um programa de trabalho que queira ser além de desafiador, prazeroso, necessita incorporar o lúdico, o brinquedo, o jogo, pois neste período mais do que em qualquer outro, estes ingredientes compõem o contexto infantil. A criança poderá tornar-se crítica e criativa, vivendo através do simbolismo o jogo da fantasia.

A brincadeira representa a possibilidade de solução do impasse causado, de um lado, pela necessidade de ação da criança e, de outro por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações. “(...) Assim através do brinquedo, a criança projeta-se nas atividades dos adultos procurando ser coerente com os papéis assumidos”. (Rego, 1994: 82).

É preciso, portanto, oportunizar à criança o espaço para ela ser criança e expressar-se também através de seu corpo, movimentando-se, falando e é claro brincando. A escola precisa ressignificar sua ação para que nela possa existir crianças inteiras como João Batista Freire (1994:14) sugere que: “a cada início de ano letivo, por ocasião da matrícula, também o corpo das crianças seja matriculado”.

## **Reflexões Finais e Provisórias**

*“Será verdade que a educação é um processo para fazer com que cada indivíduo atualize suas potencialidades ou exatamente o inverso, um processo pelo qual a sociedade leva o indivíduo a domesticar estas mesmas potencialidades, canalizando-as de sorte a transformá-las em pensamento e comportamento socialmente aceitos? A educação transforma ou reproduz a sociedade?” (Alves, 1982)*

Esta forma de pensar coaduna com a daqueles(as) que lutam por uma sociedade que conceba a todos(as) como cidadãos e cidadãs de direitos, fazendo-se necessário urgentemente apostar na superação deste modelo disciplinar historicamente determinado, quebrando as barreiras que desenham os limites do conhecimento dentro das disciplinas.

Neste caso, em primeiro lugar, é preciso perguntar que criança é esta aluno ou aluna? Pensar que esta criança é detentora de uma cultura que lhe é peculiar a qual a escola não pode negar é um primeiro passo para um trabalho que integre as diferentes áreas do conhecimento. Isto porque esta cultura infantil extrapola os limites das disciplinas. São vivências, experiências, hipóteses e crenças que não se localizam num “espaço” determinado, pois são verdadeiramente interdisciplinares.

O segundo passo é desconstruir a idéia de formação calcada na Psicologia do Desenvolvimento que divide o conhecimento e, obviamente, a criança em domínios – cognitivo, afetivo, psicomotor, social – estabelecendo a supremacia do primeiro sobre os últimos.

E, por último, faz sentido organizar o trabalho pedagógico de forma coletiva onde as diferentes áreas do conhecimento não brigam por espaço ou por status mas brigam por um ensino de qualidade voltado para uma criança que é sujeito de direitos.

Trabalho pedagógico na concepção de Freitas(1995) não pressupõe o isolamento dos(as) docentes porque inclui também o projeto político-pedagógico da escola inserida numa sociedade contraditória.

Nesta perspectiva, os cursos de formação de professores(as), precisam ouvir a fala daqueles(as) profissionais que já possuem uma experiência no magistério, quando avaliam que as falhas de sua formação inicial devem ser abarcadas, num primeiro momento, por um processo de formação continuada que não se faz com cursos isolados, parcelizados e eventuais e, num segundo momento, com uma profunda ruptura no atual “modelo” de formação do(a) profissional docente.

Em relação a formação inicial e voltando às especificidades da Educação Física, do Magistério e da Pedagogia, a pesquisa evidenciou a necessidade de aproximação das áreas, que nos lançam questões a serem aprofundadas, tais como:

- qual o papel do movimento corporal nos currículos de Educação Infantil e séries iniciais do primeiro grau?
- O movimento corporal, tradicionalmente expresso como jogo, brincadeira nestas séries, constitui-se como atividades com fins em si mesmas ou são elementos que fazem parte da cultura infantil e que portanto, pode-se partir deles para construir uma cultura escolar que inclua o aluno e não seja definida por “especialistas”.
- O que podemos fazer com a relatada incapacidade das professoras de definirem um planejamento que atenda as necessidades das crianças e não seja um simples *leasser-faire*?
- Onde e como Educação Física e Pedagogia imbricam-se?

Creio que em ambos os currículos de formação – tanto de pedagogos(as) quanto de professores(as) de Educação Física, é necessário incluir a discussão do papel social daquilo que caracteriza a cultura infantil – o jogo, a brincadeira, o movimento. Construir e reconstruir os aspectos que norteiam esta cultura é papel fundamental do(a) professor(a), principalmente na Educação Infantil e séries iniciais do primeiro grau. Para tanto é necessário que o(a) profissional seja capaz de empaticamente fazer a leitura desta linguagem infantil e estar disponível corporalmente para compreender seus sentidos e significados propondo novas formas de jogar, brincar e se movimentar.

Isto preocupa na medida em que temos atualmente uma esmagadora maioria de mulheres no magistério e uma parca produção acerca dos papéis femininos assumidos por esta categoria que vem constituindo-se ao longo do último século como uma profissão tipicamente feminina. As professoras que fizeram parte deste estudo inserem-se num campo mais amplo de análise do papel feminino assumido pela professora e, neste caso, a história corporal desta professora produz e marca as concepções acerca da organização do trabalho pedagógico na escola.

# EDUCAÇÃO FÍSICA E INFÂNCIA: ENTRE AS CRIANÇAS E AS PROFISSIONAIS

*Déborah Thomé Sayão - Mestre em Educação, FURG*

---

**RESUMO:** Este estudo teve como objetivo principal investigar as representações de professoras de Educação Infantil e séries iniciais do primeiro grau acerca da Educação Física presente nos currículos destas séries. Procurando problematizar a formação das profissionais que atuam nestas séries e focalizando o trabalho pedagógico como eixo, levantei as principais dificuldades e necessidades das profissionais acerca de como planejam, organizam, desenvolvem e avaliam o trabalho pedagógico neste campo. As representações das professoras evidenciaram a necessidade de um trabalho coletivo onde diferentes profissionais discutem e contribuem para a construção do currículo, inserindo-se à presença do(a) professor(a) de Educação Física como sujeito que contribui para as questões que norteiam tanto o currículo de formação destas professoras, como também para o próprio currículo da escola. Há "falhas" na formação das professoras que denotam a impossibilidade de muitas delas perceberem o jogo, a brincadeira e o movimento como fazendo parte de uma cultura infantil que precisa estar presente no currículo da escola de forma sistemática. A pesquisa demonstrou que há um campo fértil de estudos a ser explorado tanto pela Pedagogia quanto pela Educação Física que, certamente, terá mais qualidade e profundidade quanto maior for a integração entre estas áreas.

---

O presente estudo teve como ponto de partida a assessoria prestada pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1998. O trabalho de assessoria constava de atividades que visavam rediscutir e reescrever o Padrão Referencial Curricular - PRC, cujo documento preliminar foi elaborado pela Secretaria de Educação do Estado a partir de algumas contribuições das Delegacias de Ensino.

Diversas áreas representadas por diferentes professores(as) da Universidade fizeram parte da assessoria e, dentre elas, a Educação Física. Desta participação e, durante a realização do trabalho, pude constatar as dificuldades que possuíam muitas professoras<sup>1</sup> de Educação Infantil e séries iniciais do primeiro grau. Estas dificuldades relacionavam-se ao desenvolvimento – incluindo aí o planejamento, desenvolvimento e a avaliação - e à integração da Educação Física às demais áreas que compõem o currículo das séries onde atuam.

O projeto de assessoria e implantação do PRC já avaliado por nós participantes – tanto professores(as) universitários(as) quanto professoras da rede estadual – demonstrou inúmeros problemas como a superficialidade do referencial apresentado e a carência de tempo para o desenvolvimento de um projeto de qualidade que representasse um verdadeiro processo de formação continuada para as participantes.

*No entanto, paralelamente ao trabalho desenvolvido junto ao PRC, me propus investigar mais profundamente as necessidades relacionadas à Educação Física, que possuíam as profissionais que atuavam tanto em turmas de Educação Infantil, quanto nas séries iniciais do primeiro grau da rede estadual do Rio Grande do Sul, situando a cidade do Rio Grande como o local pesquisado. Passei, então, a desenvolver o projeto de pesquisa "Educação Física e infância: as representações de professoras de Educação Infantil e séries iniciais do primeiro grau"*

Para tal e como conhecedora da realidade vivenciada por professoras da rede municipal de ensino, onde fui professora durante dez anos, decidi incluir no estudo também docentes desta rede, apostando que as necessidades e interesses seriam bastante semelhantes nas duas redes – estadual e municipal.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Refiro-me às professoras participantes deste estudo no sexo feminino, tendo em vista que todas eram mulheres.

<sup>2</sup> Cabe destacar que a pesquisa desenvolvida na Rede Municipal de Florianópolis denominada "Educação Física na Pré-Escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado" forneceu, igualmente, algumas pistas em relação à proposta de investigação

# VISÃO DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: OS MEANDROS DE UM TRABALHO PEDAGÓGICO

Zenólia C. Campos Figueiredo

*Resumo: Estudar a essência do pensamento pedagógico da Educação Física brasileira tornou-se fundamental para professores formadores que ministram disciplinas pertinentes ao campo escolar. Enunciamos ser um estudo fundamental em função da real necessidade de se materializar as teorias pedagógicas críticas no cotidiano da Educação Física escolar. Sendo assim, o presente estudo é continuidade do trabalho iniciado e apresentado no X CONBRACE pelo Grupo de Estudos Reflexão-Ação. Objetivamos a partir do trabalho pedagógico intitulado Visão Didática da Educação Física: Análises Críticas e Exemplos Práticos de Aula, apontar pressupostos fundamentais para uma melhor compreensão da obra, bem como, indicar as possíveis lacunas que, ao nosso ver, podem estar estabelecendo resistências quanto à sua efetivação por parte dos alunos formandos da Graduação do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo no interior de disciplinas como Estágio Supervisionado e /ou Educação Física Escolar.*

## Síntese Descritiva

O trabalho pedagógico que ousamos discutir é um estudo que, ao nosso ver, marca pedagogicamente o início da década de 90, trazendo a perspectiva metodológica de aulas abertas para o ensino da Educação Física. Define, introdutoriamente, a aula de educação física enquanto fato histórico-social e a defesa de uma aula que atenda a determinados pressupostos que contrapõem, explicitamente, aos paradigmas exemplares, pré-determinados, definitivos, que orientam as aulas de educação física no modelo metodológico fechado.

Duas afirmações são explicitadas na nota preliminar dessa produção. Uma, onde os autores afirmam que "A aula de educação física é um fato histórico-social" (p.01) e, outra, da defesa de uma aula de educação física que atenda a determinados pressupostos.

Da primeira afirmação sobre a aula enquanto fato histórico-social, os mesmos entendem que "...o que caracteriza o fato histórico-social são as idéias sociais de valores e normas que se alteraram no decorrer das últimas décadas, baseadas em necessidades humanas - ou seja, sociais - e que estão praticamente submetidas a um contínuo processo de discussão e alteração" (p.01). Já quanto aos pressupostos apontados pelos autores no que tange a aula propriamente, demonstra-se as seguintes preocupações: que procura um ligação do aprender escolar com a vida de movimento dos alunos; que não olha para o esporte só como rendimento motor; que considera as necessidades e interesses, medos e aflições dos alunos, e que não os reduz a condições prévias de aprendizagem motora; que mantém o caráter de brincadeira no movimento e na forma natural dos alunos, isto é, que faça com que isso se desenvolva na discussão social; que considera a relação entre movimento, percepção e realização e; que faça os alunos participarem do planejamento e da construção da aula.

No primeiro capítulo do livro é discutida formas institucionais da organização e da interação como determinantes, na maioria das vezes, pré-estabelecidos, das aulas de Educação Física. Entendendo por organização, a partir de Klafki (1977) "... todos os movimentos de planejamento, regularização e ordem que precedem ou fixam um processo pedagógico e /ou formam o quadro estrutural de tais processos de interação". A organização pode se concretizar na forma de: organização escolar, prédios escolares, currículos, metodologias e planejamento de aula. Por interação, compreende-se, pautados pelo interacionismo simbólico "... como sendo um processo interpretativo, tendo três hipóteses básicas de acordo com Blumer(1981). São elas: a) O atributo simbólico é justificado pela premissa de que os homens agem baseados nos significados em relação a coisas e pessoas; b) Estes significados são adquiridos em interações sociais; c) Estes significados podem ser modificados através de processos interpretativos.

A proposta essencial, a partir da visão diferenciada de organização e interação, é de que no ensino da Educação Física se descongele os modelos fixos a fim de: " a) dispor as situações de ensino, de tal maneira que os alunos tenham chances de entender o esporte como sendo algo institucionalizado, podendo ser

PRC, demonstraram, as inúmeras dificuldades verbalizadas pelas professoras tanto em relação a organização do planejamento diário quanto à clareza em relação ao projeto político-pedagógico da escola. Focalizamos para análise, os elementos da formação destas profissionais e que, apostamos, interferiam nas condições concretas que lhes estavam sendo determinadas para a realização de seu trabalho na escola.

Tomada, então, pela concepção de trabalho pedagógico de Freitas (1995), percebi que as atividades relacionadas à Educação Física, geralmente, eram desenvolvidas em dias pré-estabelecidos pelas escolas, salientando que o pátio era utilizado quando o clima favorecia a permanência dos alunos ao ar livre<sup>5</sup>. Caso contrário, muitas vezes, estas atividades eram desenvolvidas em sala de aula paralelamente a outros conteúdos envolvendo as demais áreas do conhecimento que compõem o currículo destes níveis de ensino.

Percebi que a organização das atividades não era previamente elaborada, ou seja, planejada, constituindo-se a “hora da Educação Física” como um momento livre onde meninos jogam futebol e meninas pulam corda, ouvem música ou dançam, sem que as professoras conseguissem vislumbrar o papel que estas atividades possuíam tanto para as crianças como para o próprio processo ensino-aprendizagem.

É possível daí depreender que há da parte das profissionais uma carência de análise crítica acerca dos papéis sociais assumidos por meninos e meninas inseridos em uma sociedade que, por seus valores e crenças, define o que cabe ao homem e à mulher. A diferenciação dos papéis e das atividades preferidas pelos estudantes – futebol e dança - denota relações de gênero que precisam ser problematizadas enquanto representações de uma sociedade determinada. No entanto, estas diferenciações foram tomadas como “naturais” pelas professoras.

Para Louro (1998). *“Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente”*p.72 Cabe, então, inserir estas representações na organização do trabalho pedagógico como problematizações encaminhadas pela professora aos alunos e alunas levando-os a refletir sobre o tema, proporcionando uma mudança em suas concepções “divisionistas” o que, certamente, levaria a um crescimento do grupo como um todo.

Desta reflexão seria possível levar as meninas a jogarem futebol, contando com o auxílio solidário dos meninos, assim como seria possível que os meninos dançassem com a colaboração da experiência desenvolvida pelas meninas.

Havia, também, por parte de algumas professoras, tentativas de elaboração de um planejamento “ideal” que caíam por terra, dado a falta de informações acerca da temática “Educação Física na infância” ou porque faltava uma espécie de orientação deste trabalho no interior das escolas por um profissional da área ou pela coordenação pedagógica. Segundo as professoras faltavam subsídios teóricos e práticos para que realizassem um planejamento de qualidade, onde a inexistência de bibliografia específica da área foi um dos pontos levantados como problemáticos.

*Um relato interessante de uma professora diz respeito ao conflito que viviam as docentes na tentativa de organizar as aulas de Educação Física, descrito assim*“ eu tentei fazer a aula seguir aqueles passos...de uma aula de Educação Física mas eles não gostaram, talvez porque não estavam acostumados. Aí eu acabei deixando eles fazerem o que eles gostam...os meninos era sempre futebol e as meninas ou escutando música ou dançando livremente...então eu me acomodei na verdade”.

A organização do trabalho ficava limitada pelas razões levantadas e que refletiam a precária formação das professoras acerca do **que e como** trabalham a Educação Física com as crianças pequenas. Isto ficou evidenciado quando as docentes relataram que o conteúdo desenvolvido era, na maioria dos casos, jogos, brincadeiras, cantigas de roda, sendo que somente em alguns poucos casos havia uma integração com as demais áreas que compõem o currículo. A razão disto, segundo elas, era que os cursos de formação que fizeram não lhes forneceram subsídios suficientes para trabalharem esta área ou o fato de não gostarem de

<sup>5</sup> Em relação a isto cabe destacar que a cidade do Rio Grande, localiza-se no extremo sul do Rio Grande do Sul, possuindo um clima bastante úmido com temperaturas que oscilam de 7 a 13 graus nos meses de inverno. Dadas as condições climáticas verifica-se um alto índice de doenças infecto-respiratórias principalmente em crianças.

participativo - motivação - liberdade); 2) Os processos de aprendizagem devem ser realizados com abertura às experiências e; 3) Os conteúdos de aprendizagem devem referir-se a relações de vida cotidiana fora da escola.

Quanto à legitimação político-social, é de suma importância enfatizar a preocupação dos autores de que “...é imprescindível que as ações sócio-políticas estejam aliadas às ações político-pedagógicas no sistema educacional” (p. 50)

Enfim, posteriormente a discussão realizada nos três primeiros capítulos no que tange às diretrizes teóricas eleitas pelos autores, segue-se exemplos práticos de aulas abertas às experiências. Estes, relatados a partir da seguinte organização de aula: Introdução e Legitimação do Tema, Descrição da Aula e Conclusão.

## Primeiros Apontamentos dos Meandros da Obra

Enunciar a aula de educação física enquanto fato histórico-social traz para os autores dessa produção dois elementos importantes. Um, de marcar nitidamente, o avanço teórico e de concepção diferenciada do que representa uma aula de educação física em relação ao entendimento revelado nas obras estudadas anteriormente e; outro, pela responsabilidade/compromisso de realmente, conseguir fazer compreender o elo construído entre o referencial teórico e os exemplos práticos de aulas. Ou seja, os exemplos práticos, conseguem evidenciar a aula enquanto fato histórico-social? É uma das questões que nos debruçamos no desenvolvimento desse texto..

Discutimos coletivamente, no Grupo de Estudos Reflexão-Ação (GERA)<sup>1</sup>, sobre a concepção de aula dos autores e, concluímos que é facilmente compreensível a visão trabalhada em torno da aula de educação física enquanto fato histórico-social, significando “... um processo histórico. Porém, agora, o que caracteriza o fato histórico-social são as idéias sociais de valores e normas que se alteraram no decorrer das últimas décadas, baseadas em necessidades humanas - ou seja, sociais - e que estão praticamente submetidas a um contínuo processo de discussão e alteração”. (p.01) Entretanto, pensamos que somente essa concepção, não é o suficiente para leitores que se veem diante de um significado relativamente novo para a Educação Física.

Sendo assim, procuramos nas referências bibliográficas do livro quais as obras poderiam contribuir para a discussão, que naquele momento, concretizara paradoxal, por percebermos a importância de concebermos que “a aula de educação física é um fato histórico-social” e, ao mesmo tempo, detectarmos um certo simplismo acerca de tal afirmação. Curiosamente, das obras indicadas que tivemos acesso, não se encontra a discussão substancial acerca da expressão fato histórico-social.

Procuramos então, outras referências<sup>2</sup> no campo da história, que oportunizou-nos uma visão menos restrita acerca das inquietações que a expressão gerou, sem no entanto, estabelecer as contradições de referencial com a obra estudada. Dessas leituras, ressaltamos o sentido que elaboramos para fato histórico-social, representado pelo pensamento de história em processo; ou seja, por constituir-se enquanto fato social, não poderia ser interpretada como estável ou, universal. Ao contrário, constitui-se pela construção.

“A história em processo é, a história dos homens, o modo como eles produzem socialmente a sua vida, ligando-se ou opondo-se uns aos outros, de acordo com sua posição nas relações de produção, na sociedade e no Estado, e gerando, assim os eventos e processos históricos que evidenciam como a produção, a sociedade e o Estado se preservem ou se alteram ao longo do tempo”. (Fernandes, 1984. P.47)

Dessa forma, entender a aula de educação física enquanto fato histórico-social requer sobretudo, concebê-la no serne da história em processo, onde a compreensão histórica buscará atribuir à aula de educação física no âmbito escolar, a explicação de que as ações humanas podem determinar os fatos; e, não que, os fatos somente podem ser pré-determinados.

<sup>1</sup> O Grupo de Estudos Reflexão-Ação, denominado de GERA, foi constituído por alunos, sob nossa coordenação. Tinha como objetivo, realizar estudos na área da Educação Física Escolar, especificamente, sobre suas pedagogias. Trabalhamos com projeto de intervenção em uma escola da rede municipal e uma escola da rede estadual, no período de outubro/1996 a novembro/97 localizadas na Grande Vitória.

<sup>2</sup> CHAUNU, Pierre. A história como ciência social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

DRAY, William. Filosofia da história. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

FERNANDES, Florestan (org). K. Marx, F. Engels: história. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1984.

### 3. A *solidão docente. É possível resgatar coletivamente a cultura infantil?*

Os recentes trabalhos desenvolvidos por Hernández (1998); Hernández e Ventura (1998); Cuberes (1997) e Santomé (1998) apontam para uma virada nas concepções existentes na atualidade nos currículos escolares, exigindo a aproximação entre as áreas do conhecimento e a superação da “disciplinarização” no interior da escola. Isto porque os currículos integrados e desenvolvidos a partir da interdisciplinariedade reforçam laços e possibilitam trocas de complementaridade entre os pares que superam as hierarquias e os conflitos decorrentes dos status, historicamente assumidos pelas disciplinas acadêmicas.

Isto torna-se válido quando percebo nas falas das professoras entrevistadas as “faltas” decorrentes de seu processo de formação que se mostram presentes numa certa incapacidade momentânea de perceberem a brincadeira, o jogo, o movimento corporal para além do aspecto funcional de contribuição para a melhoria das aprendizagens cognitivas.

Os trabalhos de Benjamin (1984) e Vigotsky (1989) entre outros, apontam para estes elementos – jogo, brincadeira, movimento - como os suportes da formação da cultura infantil. A criação e recriação da cultura *no mundo da criança passa pela possibilidade de transformar o mundo da brincadeira das mais diferentes formas*. Isto não está descolado nem pertence a um domínio diferente do cognitivo, pois para Vigotsky esta experiência na infância é o próprio conhecimento.

No entanto, muitas vezes responsabilizamos as professoras, de uma maneira geral, por não reconhecerem estes valores como importantes num determinado currículo e esquecemos de perguntar qual a sua formação para tal?

As professoras desta pesquisa têm consciência de suas “faltas” em relação a este campo e reconhecem a necessidade do trabalho em parceria, pois assim como afirma uma professora *“o professor tem que sentar, não só sozinho mas com os colegas e fazer o planejamento como deve ser feito em todas as disciplinas. No momento que tu conversa com um colega, que tu colhe e dá idéias, surgem coisas maravilhosas”*. A mesma professora continua afirmando *“... é preciso que as pessoas se reunam e tenham espaço para isso. A escola precisa dar este espaço”*.

Há, evidentemente, a necessidade das trocas entre as professoras. O que parece prudente é questionar se nos campo da Educação Física também há uma disponibilidade para a superação do tradicional isolamento docente? Ainda, se há uma disponibilidade para nos liberarmos das amarras corporativas e construirmos coletivamente um currículo integrado, o que pressupõe um investimento tanto dos(as) profissionais que atuam nas escolas quanto daqueles(as) que atuam nos currículos de formação inicial e continuada de professores(as), tanto no magistério, quanto nas licenciaturas.

Vislumbra-se aí um campo fértil de atuação dos(as) profissionais da Educação Física como formandos(as)-formadores(as) daquelas que irão atuar no magistério de Educação Infantil e séries iniciais do I grau.

### 4. *Apostando na formação docente: é possível superar algumas barreiras?*

Entre outros autores, Enguita (1993); Freitas (1995); Perrenoud (1993) e Santomé (1998), discutem a problemática histórica da fragmentação do conhecimento escolar como determinação da dicotomia trabalho manual x trabalho intelectual imposta pelo modelo capitalista que expande-se e reconverte-se, principalmente, no último século. Estas análises indicam e aprofundam formas possíveis de resistência onde o trabalho pedagógico assume um papel fundamental na conscientização, construção e transformação do conhecimento veiculado na escola e na sociedade.

Os(as) docentes, assim como descreve Santomé (1998) têm sua formação calcada no modelo disciplinar e portanto, a representação daquilo que significa ser professor ou professora foi sendo construída a partir da idéia de “especialistas” em alguma parcela do conhecimento, o que leva ao favorecimento da reprodução do *modelo disciplinar em suas práticas pedagógicas*. Esta constatação do autor ratificou-se no estudo realizado, tendo em vista o forte apelo das professoras exigindo a presença de um(a) profissional da Educação Física na escola. Em alguns casos concebido(a) como especialista que desenvolve as aulas em momentos determinados. Porém, em outros casos, como parceiro(a) que discute, sugere, constrói junto, o que pode sugerir uma outra forma de conceber o currículo.

O que percebemos? Por um lado, um novo significado para as aulas de educação física cotidianas, que quando muito, são realizadas a partir de determinações/voz de comando do professor. Por outro, a lacuna entre o proposto no referencial teórico e a aula propriamente dita. Em que momento podemos indicar essa aula enquanto fato histórico-social na visão evidenciada pelos autores? Nossa reflexão caminha na seguinte direção: o fato de vivenciar/experimentar situações de movimento, no caso, de equilíbrio, trabalha com novos valores de que as ações humanas construídas historicamente podem determinar fatos? Essa construção se concretiza sem uma real *intervenção pedagógica*?

Não conseguimos evidenciar claramente, nesse exemplo de aula, o elo entre a aula de educação física e o que denominamos de fato histórico-social; tampouco, uma intervenção. Parece-nos que o papel do professor está em facilitar a experiência dos alunos com relação ao conteúdo propriamente.

Podemos apontar as mesmas reflexões quanto à legitimação político-social, no momento em que não visualizamos essa legitimação proposta, no tema “Não cair”. A preocupação central é conteudista e, o que desse conteúdo, pode-se experimentar em termos de movimento em si.

#### **EXEMPLO II – “BALANÇAR E EMBALAR”**

Nesse segundo momento, trabalhou-se com a legitimação do tema “Balançar e Embalar” no sentido de que são formas básicas de movimento que têm um significado fundamental na vida do movimento dos alunos. “O balanço é um embalo livre da fixação do peso do corpo”(p.57). O desenvolvimento desse tema também foi a partir do método solução-problemas, com a diferença no grau de dificuldade das experiências de balançar e embalar, a partir do primeiro momento da aula, com as experiências do não cair/equilibrar.

Aqui, permanecemos basicamente com as mesmas dúvidas refletidas anteriormente. Consolidando um pouco mais a questão apresentada sobre o papel do professor. Nesta aula, os autores explicitam o papel do professor como **orientador** (p.59). Para se alcançar os objetivos de aula enquanto fato histórico-social e, legitimação político-social, o papel do professor no processo pedagógico, não seria o de **intervenção**? É possível que a lacuna que estamos levantando na obra se dê exatamente nesta questão. Ou seja, na relação ensino-aprendizagem, onde o professor tenha um determinado papel político a cumprir.

Enfim, cabe-nos apontar que a obra tenta avançar na construção do conhecimento específico da Educação Física e no trabalho pedagógico. Entretanto, estabelece por si, uma série de problemas no trato com o mesmo e na forma de intervir, ocasionando questionamentos quanto a compreensão e visualização do trabalho no cotidiano escolar.

### **Referências Bibliográficas**

BRANDÃO, Zaia. A crise dos paradigmas e a educação. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, S.P.: Papirus, 1995.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade, conteúdo e método no processo pedagógico. 2ª ed. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1998.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke et alli. A questão da unidade metodológica como indicador de qualidade de ensino. Recife: UFPE, 1992 (mimeo).

Zenolia C. Campos Figueiredo

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação Física e Desportos

Departamento de Desportos

Av. Fernando Ferrari S/N Campus Goiabeiras – CEP: 29.000-300

Tel: (027) 335-2622 335-2624 – e-mail: zenolia@npd.ufes.br



Acerca deste tema Louro(1998) discute como a Educação Física, em especial, marca as histórias pessoais de homens e mulheres, determinando seus papéis. Assim, tradicionalmente, as meninas privam-se de muitas atividades afim de evitarem contatos físicos que podem colocar em risco a visão de feminilidade como ser frágil, dócil, passivo. Na verdade, a menina cuida-se para não se machucar, principalmente, seus órgãos reprodutores.

Na mesma linha de ação e “reproduzindo palavras de Iris Young, Sheila in Louro(1998) lembra que, desde a infância, tradicionalmente as meninas aprendem não apenas a proteger seus corpos como a ocupar um ‘espaço corporal pessoal muito limitado’, desenvolvendo, assim, ao longo da vida uma espécie de ‘timidez corporal’ .P.72

Respeitando esta história corporal que o magistério feminino traz consigo, creio que seja o momento de inserirmos esta problemática nos currículos de formação das professoras, pois a superação desta “timidez corporal” poderá levá-las a uma outra consciência da cultura infantil e daquilo que a mesma engendra. Isto, pode ser uma tarefa tanto da Pedagogia quanto da Educação Física atuando, quem sabe, de forma integrada.

Mas isto são só algumas novas hipóteses que a pesquisa apontou e que serão aprofundadas futuramente por que é preciso convir que há muito ainda a ser feito...

## Bibliografia

- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança o brinquedo a educação*. São Paulo:Summus, 1984.
- ENGUITA, M. *Trabalho, Escola e Ideologia*. Porto Alegre: Artes Médica, 1993.
- FREITAS, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HERNÁNDEZ, F & VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- JOJIM E SOUZA. S. *Resignificando o desenvolvimento da criança a partir de uma teoria crítica da cultura*. 1994. (mimeo)
- LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação:uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LUDKE, M. & ANDRÉ. M. *Pesquisa em educação:abordagens qualitativas*. São Paulo:EPU, 1986.
- PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas e formação:perspectivas sociológicas*. Lisboa, 1993.
- SANTOMÉ. J.T. *Globalização e Interdisciplinidade: o currículo integrado*. Por to Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SILVA, T.T. *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- VIGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WALKERDINE. V. *Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista*. In SILVA, T.T. *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Endereço da Autora:

Rua Itaqui nº 250 – Praia do Cassino – Rio Grande –RS CEP 96205-150

Tel (0532) 36 40 51

e-mail: sayao@vetorialnet.com.br

Nesse período, conforme Fontana e Cruz (1997), “esforça-se para agir como um adulto: quer, por exemplo, dirigir um carro, fazer comida” (p.122). Ou como podemos observar no cotidiano, quer montar um cavalo, dirigir um trem, alimentar uma boneca, dentre tantas outras atividades. Durante o desenvolvimento dessas brincadeiras, as relações humanas incluídas nessas ações, começam a se expandir e aparecer mais claramente. As crianças não se satisfazem mais em brincar apenas de dirigir o carro, pois sentem necessidade de reproduzirem as relações humanas mais amplas em que o motorista está envolvido. Já não importa apenas a relação entre o motorista e o carro, mas também o posto de gasolina onde ele vai abastecer, a garagem onde vai guardar o carro, a ponte por onde vai passar, o pedágio que vai ter que pagar. Da mesma forma, ao brincar de boneca, a criança maior já não se contenta em reproduzir as ações maternas, mas busca incluir essas ações em um contexto maior de relações, levando a boneca ao médico, à escola, ao passeio no parque.

Pela necessidade de ampliar o universo das relações a serem representadas, as crianças maiores começam cada vez mais, a buscarem brincadeiras em grupos, onde as relações sociais são reproduzidas nas relações das crianças entre si. Em situações que não podem brincar com mais crianças, criam situações imaginárias onde fazem de conta que essas pessoas e situações existam.

Para Vygotsky, toda situação imaginária já contém regras. Essas regras mesmo não estando estabelecidas a priori, contém regras de comportamento que a criança se submete ao brincar. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento materno, imagina-se um motorista de ônibus e procura agir como tal. Dessa forma, tanto o papel que a criança representa como a relação dela com um objeto que tem seu significado modificado, sempre se originarão de regras baseadas nos comportamentos sociais.

No dizer de Fontana e Cruz (1997),

*Reguladas por regras implícitas de comportamento, essas relações são uma pré-condição importante para que aos poucos, as crianças tornem-se conscientes da existência de regras na brincadeira. É sobre essa base que surgem os jogos com regras (como amarelinha, esportes, cartas) (p.135).*

Vygotsky (1994) também procura mostrar que os jogos que aparentemente são somente de regras, na verdade contém implicitamente uma situação imaginária. “Da mesma forma que uma situação imaginária tem que ter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária” (p.125). Fala ainda que o mais simples jogo com regras, transforma-se imediatamente numa situação imaginária, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, pois várias possibilidades de ação são eliminadas. Vygotsky cita como exemplo o jogo de xadrez. Apesar de ser um jogo de regras, contém uma situação imaginária na medida em que peças só podem ser movidas no tabuleiro de maneiras específicas, determinadas por uma situação imaginária. O mesmo ocorre nos jogos com cartas, no futebol, no jogo de bolinha de gude e outros.

Para Vygotsky (1994), “O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brinquedo das crianças” (p.126). Dessa forma, a brincadeira se desenvolve no contexto das práticas histórico-culturais, passando de uma situação claramente imaginária, com regras implícitas, para outra, com regras e objetivos claros, e uma situação imaginária implícita.

Fantin (1996), coloca essa questão de forma bastante clara, nos seguintes termos:

*Na brincadeira da criança pequena a situação imaginária é evidente, as regras organizam as ações mas não aparecem explicitamente, estão ocultas. Com a evolução da brincadeira, no jogo de regras a situação se inverte, as regras são evidentes e o que está oculto são os elementos de ilusão que o jogo envolve (p.42).*

A aceitação às regras, indica uma nova etapa na vida das crianças. O atributo principal na brincadeira é que uma regra torna-se um desejo, pois o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Diz Vygotsky (1994): “Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um ‘eu’ fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (p.114).

modificado e tornando-o disponível, no sentido de atender aos interesses dos alunos e às mudanças da vida cotidiana; b) ligar os planejamentos de aula, por um lado, ao mundo dos alunos e às suas situações de jogos diários. Por outro lado, retroagir nestas situações de jogos diários. Fazendo os alunos aprenderem a descobrir, estruturar o seu ambiente de morar, estudar e transitar, e, assim, levar a ampliação das ações de jogo e movimento no dia-a-dia do mundo de movimento e; c) fazer com que alunos e professores busquem o sentido de movimento e esporte ao invés de adaptação inconsciente ao mundo esportivo aparentemente sem problemas”. (p.07)

Dessa forma, oportuniza-se o entendimento de que “...a aula deve tornar-se objeto de teoria e análise, de tal maneira que fique claro que é uma realidade social construída pelos homens” (p.08); entendimento esse, decorrente da “...a aula de educação física como construção de uma realidade social, caracterizada por um acontecimento socialmente regulamentado, então a análise da aula de educação física tem que se concentrar nas exigências e regras sob e pelas quais professores e alunos a constróem, isto é, desenvolvem situações de aula”(p.09).

Desenvolver situações de aula, passa sobretudo, pelas condições e regras sociais da aula de educação física. Essas regras podem ser constitutivas, caracterizadas por se constituírem no acontecimento social, são regras codificadas estabelecidas e; regulativas, são as que determinam a aula.

A partir, então, dos fatores descritos até o momento, como: organização e interação do ensino de educação física, construção de regras, compreensão de papéis sociais, considera-se que a aula de educação física pode ser construída de várias formas, resultando diferentes conseqüências sociais. Dessa forma, tem-se como exemplificação no segundo capítulo, aulas fechadas e aberta às experiências em educação física nas 1<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries do 1º grau.

Em seqüência a essa discussão, os autores expõem três legitimações para aulas abertas: legitimação didático-pedagógica, humana e político-social.

Na legitimação didático-pedagógica, argumenta-se sobre compreensão de educação, definindo-a como:

*“... uma parte da socialização geral, isto é, aquele setor de interações conscientes e socialmente regulamentadas, nas quais o jovem, no seu processo de desenvolvimento é qualificado a aprender maneiras culturais de uma sociedade e prosseguir no seu desenvolvimento, e neste processo de qualificação tornar-se uma pessoa independente e responsável”(p.33)*

Nesse sentido, “...a ação pedagógica deve se realizar no horizonte de experiências da criança e do jovem, para possibilitar a estes amplos conhecimentos, escalas de valores, modelos de ação, desenvolvendo assim, a sua capacidade de atuar” (p.34).

Essa capacidade de ação, é transportada na educação física, para a ação através do esporte e para o esporte *com significações determinadas*.

As diretrizes acima, apontam duas concepções de aulas. A capacidade de ação previamente determinada, indica a concepção de aulas fechadas, orientadas: no professor; no produto; nas metas definidas e na intenção racionalista. A capacidade de ação como objeto a ser construído por alunos e professor, indica a concepção de aulas abertas, orientadas: no aluno; no processo; na problematização; e na comunicação.

A aula pode ser considerada fechada e determinada “... quando os conteúdos são definidos sistematicamente e se orientam em formas de comportamentos estáveis e com qualificações previamente definidas, e quando o ensino é entendido só como instrução ou ensino formal” (p.40). Por outro lado, pode ser considerada aberta “...aquela em que o professor admite que os educandos são pessoas que sabem atuar juntas, que devem entender-se conjuntamente quanto ao sentido das suas ações...” (p.40).

A legitimação humana tem como foco principal a ação humana na educação e na aula. Para tanto, os autores descrevem três exigências que devem ajudar a analisar o princípio didático básico do pensamento e da ação humana na aula de educação física escolar. São elas: 1) Professor e aluno planejam a aula conjuntamente, isto é, os alunos aprendem a assumir responsabilidades para o futuro (planejamento

As questões referentes mais especificamente a presença do faz-de-conta na vida das crianças, podem ser analisadas a partir da observação da tabela abaixo, elaborada a partir da fala dos pais das crianças entrevistadas, em resposta à pergunta que realizamos no sentido de saber se eles (os pais) já haviam percebido se seu filho ou filha costumavam imitar algum personagem de televisão, ou as atividades de trabalho e de lazer do adulto, e se percebiam quais eram os mais evidentes.

Observando a tabela, podemos verificar que, na opinião dos pais, os filhos imitam mais os personagens de desenhos e filmes da televisão (representando 37.1% do total das brincadeiras apontadas). Em contrapartida, nenhum pai apontou personagens da televisão como influenciando no mundo de faz-de-conta das meninas, embora sabemos que também influenciam, dependendo da programação. Esse fato pode estar relacionado às características dos filmes e desenhos que passam no período em que as crianças estão em casa, ou seja, no período matutino, que na sua maioria são de lutas e os personagens são heróis do sexo masculino, conforme podemos constatar.

**Jogos de faz-de-conta que as crianças mais praticam, na opinião dos pais, em números absolutos e relativos e por sexo.**

Faz-de-conta	Meninos	%	Meninas	%
Personagens de TV	10	37.1	-	-
Carrinho/caminhão	5	18.5	-	-
Jogador de futebol	4	14.8	-	-
Polícia e ladrão	4	14.8	-	-
Mecânico	2	7.4	-	-
Médico	1	3.7	1	5.2
Dentista	1	3.7	1	5.2
Escolinha	-	-	7	36.9
Casinha/boneca	-	-	7	36.9
Lojinha/mercado	-	-	3	15.8

\*Fonte: Entrevistas realizadas no período de 28 de agosto à 13 de novembro de 1998.

\*\* A soma total das atividades de faz-de-conta é superior ao número de entrevistados por termos admitido respostas múltiplas.

As características dos desenhos justifica, de certa forma, o fato de ser os meninos que os representam. Dessa forma, tivemos a oportunidade de perceber que a televisão, apesar de todas as críticas que podem ser feitas em vários sentidos, não deixa de ser mais um instrumento que favorece o enriquecimento do repertório dos jogos de faz-de-conta das crianças. Isso ficou evidente na fala de muitos pais.

Ele é sempre o Zorro da caverna dele. Um cavalo dele estava ali a pouco, um cabo de vassoura que daí ele sai daqui do quarto correndo. Ele brinca também de Power Rangers. Ele conversa o tempo inteiro. Ele brinca e conversa sozinho (Cláudia, mãe do Guilherme V.).

Ele imita o Himen agora ainda. Tem um brinquedo agora novo é o Super Patos, eles brincam muito, ah eu sou esse, eu sou aquele, então vamos e saem, eles dividem e ficam brincando (Lenir, mãe do Lucas C.).

Essa última fala, representa exatamente o processo de divisão de papéis que acontece no estágio mais desenvolvido do faz-de-conta, como nos apontou Vygotsky (1994).

A brincadeira de caminhãozinho ou carrinho, apareceu na opinião dos pais, como sendo o segundo tema de faz-de-conta dos meninos (representando 18.5 do total das atividades apresentadas). Os tipos foram os mais diversos, como carrinhos pequenos, caminhões, ambulância, moto, tratores, caçamba, entre outros.

Essa ampliação de entendimento, gerou outras dúvidas e suspeitas no decorrer do estudo, antes mesmo, de trabalharmos com os exemplos práticos de aulas do quarto capítulo. Passemos então, às reflexões.

O descongelamento dos modelos fixos no ensino da Educação Física (p.07), oportuniza o entendimento de que a aula deve tornar-se objeto de teoria e análise, de tal maneira que fique claro que é uma realidade social construída pelos homens (p.08)? *Em outras palavras, o fato de trabalharmos com o esporte como sendo institucionalizado, mas, podendo ser modificado, transforma-o em construção / processo na visão dos alunos? Não caberia a discussão rigorosa acerca desse conhecimento? Onde e como é produzido? Quais as condições permitem sua apropriação antes que seja transformado em conhecimento escolar?*

A rigor, nosso entendimento não consegue vislumbrar a transposição de significações pré-determinadas para significações construídas, somente a partir do trabalho proposto. Com esse entendimento, não estamos negando o que os autores apontam como possibilidades de ação através do esporte ou, mesmo, negando o esporte. Questionamos sim, se a modificação proposta em relação ao esporte pode acontecer de fato, na aula de educação física ou fora dela<sup>3</sup>.

Outro fator interessante à nível reflexivo nas reuniões do GERA, girou em torno das três legitimações para aulas abertas. Na legitimação didático-pedagógica, os autores perspectivam, ou, ao menos enfatizam muito, apenas o esporte enquanto conteúdo pedagógico; pois, a preocupação e exploração central foi a relação entre esporte e educação e, a compreensão pedagógica do esporte. O conteúdo na aula de educação física se restringe ao esporte? Ou, a preocupação que imperou foi: Como nos legitimar pedagogicamente, sem a presença do esporte nas aulas de educação física? O entendimento é de que nossa legitimação didático-pedagógica depende exclusivamente do esporte?

Quanto à segunda legitimação - uma legitimação humana, também tivemos que recorrer a literaturas que enriquecessem o debate do grupo. Dentre as consultas, procuramos os significados atribuídos ao humanismo que pudéssemos compreender porque esse fator deve ser trabalhado para legitimar a aula. Concluímos que a opção se dava pelo fato de apontar a ação humana enquanto elemento de construção da aula e, não, o humanismo e suas vertentes teóricas que discutem essencialmente, o homem.

A terceira legitimação é a político-social. Ao nosso ver, compreensível teoricamente, mas, pouco evidenciada nos exemplos práticos de aulas abertas. Em geral, não há, nos exemplos esboçados, aulas abertas que *“...significam, principalmente, a concretude de posições filosófico-políticas e pedagógicas, no sentido de participação efetiva no processo de superação histórica. No sentido de busca das transformações sociais”*. (p.52)

Apontamos dois problemas que passamos a evidenciar no exemplo de aula abaixo. De modo geral, não a percebemos enquanto fato histórico-social e, podemos também afirmar que não trabalha com a legitimação político-social na perspectiva explicitada pelos autores.

#### **EXEMPLO I - “NÃO CAIR” e “EMBALAR E BALANÇAR”**

Essa aula foi construída num primeiro momento, pela introdução e legitimação do tema “Não Cair”; e, posteriormente, introdução e legitimação do tema “Balançar e Embalar”.

Quanto ao primeiro momento, trabalhou-se com a legitimação do “Não cair”, a partir da ação equilibrar, enquanto experiência básica do movimento humano, refletindo também, possibilidades de movimento, situações fáceis e difíceis de movimento, combinações entre as situações.

O desenvolvimento desse tema se deu a partir da preparação das situações, pelo professor, onde os alunos a partir de então, começaram a experimentá-las.

Podemos aproximar o método utilizado ora ao tema gerador, quando elege um tema para ser explorado pelos alunos e, ora, à solução de problemas, quando o professor constrói uma(s) situação (ões) problema (s) para que os alunos construam a (s) solução (ões). Dessa forma, a aula procede de forma que o tema vai sendo experimentado a partir do problema colocado pelo professor.

<sup>3</sup> Em experiência profissional no período de 1993, no trabalho com uma turma de 5ª série de escola pública estadual, pudemos constatar o seguinte comportamento: nas aulas de educação física, devido à intervenção pedagógica, os alunos compreendiam as modificações construídas por eles sobre o voleibol; entretanto, quando jogavam no horário do recreio ou qualquer outro espaço, a mesma modalidade esportiva era jogada conforme modelo institucionalizado.

*É lojista [...], ela é a dona e eles vem comprar, ela vende. Fazem mercado e os irmãos entram na roda. Ela é assim tudo que ela ó ... dentista, ela foi um dia comigo, quando chegou em casa ela já estava brincando, tudo o que ela vê ela brinca (Bento, pai da Elis).*

Por meio da fala dos pais e das crianças, podemos perceber que o tema escovinha, também passou a ser mais freqüente a partir do momento em que as crianças entraram na 1ª. série.

*Brinca de escovinha, ela tem um quadro. Esse ano é que ela brinca mais de escovinha (Sônia, mãe da Suelen).*

*Ela tem um quadrinho, ali ela faz de tudo, ali ela faz que tem as meninas da sala dela, tem os meninos também (Irma, mãe da Francine).*

Baseando-se nos autores da psicologia histórico cultural, podemos dizer que as meninas passam a representar mais o papel de professora, a partir do momento que ingressam na 1ª. série, porque fica mais claro a função social da professora a partir das cobranças de freqüência, avaliações, notas, tarefas, horários mais fixos e rígidos que passam a ser mais freqüentes a partir dessa série.

*Ela faz de conta que a sala é cheia, ela grita, ela briga, ela aí... tem recreio, tem física, tem lanche, tem tudo (Clarisse, mãe da Alessandra).*

Várias atividades foram mencionadas pelas crianças, quando perguntadas sobre o que faziam nas aulas de educação física. E primeiro lugar apareceu o "brincar de se escondes", seguido do "jogar futebol", "brincar de pegar", "pular corda", "brincar de matar", dentre outras. A partir das falas podemos constatar que a brincadeira de esconder foi a mais lembrada pelas crianças, confirmando dessa forma, que é a preferida da maioria, quando elas tem opção de escolha. O futebol, foi a segunda atividade mais citada pelas crianças.

Procuramos saber também das crianças, qual a atividade que mais gostavam de participar nas aulas de educação física. Mais uma vez se confirmou que o futebol atrai a atenção da grande maioria dos meninos (71.5 % deles), pois também na escola, eles disseram que era o jogo que mais gostavam de praticar nas aulas de educação física. Em seguida citaram "brincar de se esconder", "pular corda" e "brincar de matar".

Se compararmos os jogos que as crianças lembraram que praticavam nas aulas de educação física, com aqueles que eles disseram que mais gostavam de fazer nas mesmas, podemos observar que as quatro atividades citadas, apareceram entre as cinco primeiras atividades que lembraram. Isso nos leva a dizer, que as crianças lembram e falam mais, das brincadeiras e jogos que são mais significativos para elas.

Na perspectiva de Vygotsky, podemos dizer que a criança vai atribuindo um sentido particular e um conceito em relação as suas ações concretas com os jogos, brincadeiras e brinquedos, principalmente aqueles e aquelas que fazem parte do seu cotidiano, as quais ela se relaciona o tempo todo, mediada pelas pessoas com a qual convive.

Nas entrevistas, as crianças falaram sobre uma diversidade de jogos e brincadeiras que costumavam realizar na hora do recreio. Dentre elas, podemos apontar em ordem decrescente, por número de repetições, "brincar de pegar", "de se esconder", "de bolinha de gude", "de correr", "de futebol", e outros.

Tivemos oportunidade de identificar, na fala dos meninos, que o futebol não foi muito citado mais pelo fato de não terem bola para jogar, do que por opção própria: "Ah não tem bola, as vezes algum traz, daí todo mundo quer jogar" (Alex, 8 anos).

O que as crianças mais brincavam no recreio, era de pegar e de se esconder. Analisando os tipos de jogos e brincadeiras, podemos perceber, além da diversidade bastante grande de atividades, a predominância de jogos com características semelhantes, principalmente no sentido de terem poucas regras explícitas, como é o caso das brincadeiras de pegar e de se esconder, e muitos com regras implícitas, como polícia e ladrão, ponte, bruxa, terra do chocolate, demonstrando mais uma vez que as crianças dessa série, sentem-se ainda atraídas por jogos de faz de conta.

## DO FAZ-DE-CONTA AO JOGO DE REGRAS: CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

Gildo Volpatol/Mestre/UFSC/UNESC  
Viktor Shigunov/Doutor/UFSC

**RESUMO:** *Este trabalho tem como objetivo, apresentar uma das questões discutidas na dissertação de mestrado "O jogo, a brincadeira e o brinquedos no contexto sócio-cultural criciumense" defendida em maio do corrente ano, no programa de Mestrado em Educação Física da UFSC. Para efeito desta apresentação, fizemos a opção por um recorte da mesma, que tratou de discutir questões pertinentes a evolução do jogo na vida da criança, ou seja, a transição do faz-de-conta ao jogo de regras. Essa pesquisa foi realizada no 2º semestre de 1998, com crianças que freqüentam a 1ª série do ensino fundamental em uma escola pública, bem como com seus pais que também foram entrevistados. Para podermos analisar as características dos jogos e brinquedos que as crianças mais gostavam, tratamos de identifica-los tanto no âmbito familiar quanto no escolar.*

Para que tenhamos uma maior compreensão sobre as questões colocadas, e podermos relacionar com a realidade pesquisada, partimos de um diálogo com autores como Piaget (1978) e Vygotsky (1994). Podemos iniciar dizendo que, tanto um autor quanto o outro, concordam que há uma evolução no jogo da criança, porém, atribuem a essa evolução razões diferentes que merecem ser pontuadas.

Para Piaget, essa evolução acompanha o desenvolvimento da inteligência e do pensamento, enquanto que para Vygotsky, ela se deve a mudanças que ocorrem na interação da criança com o meio social, em razão das diferentes posições que ocupa e das diferentes tarefas que lhe são colocadas. Em outras palavras, enquanto o olhar de Piaget se voltou a explicar como a criança passa de um estágio do jogo para outro, sempre relacionando com o desenvolvimento do pensamento e da própria inteligência, o olhar de Vygotsky se dirigiu ao contexto social e procurou explicar as interações sociais que se estabeleciam em torno da criança, responsáveis pela evolução dos jogos e brincadeiras.

Piaget chamou os primeiros jogos que a criança realiza de *jogos de exercício*, que consiste nos exercícios de repetição, por puro prazer, de comportamento que a criança já aprendeu. Segundo o autor, esse estágio compreende as crianças de até aproximadamente 18 meses. O segundo estágio de evolução, refere-se as crianças que se encontram na fase entre dois a seis anos de idade e os jogos que aparecem nessa fase ele chama de jogo simbólico. Esses surgem na criança quando seu pensamento torna-se capaz de representação simbólica, ou seja representar objetos e acontecimentos ausentes. O terceiro estágio compreende os jogos com regras, que aparecem por volta dos 7 anos de idade e acontecem devido a crescente socialização do pensamento da criança, que conduz a substituição do símbolo lúdico individual pelas regras.

Vamos às justificativas de Vygotsky (1994) para a evolução do jogo da criança. De acordo com ele, desde que a criança nasce, tem necessidades que são atendidas pelos adultos que dela cuidam. Aí começam a se estabelecer as primeiras interações pois tem que haver um adulto que faça a leitura de tais necessidades para poder se comunicar com ela. Dessa forma, reações que eram puramente fisiológicas transformam-se também em atos e reações sociais cujo objeto é o adulto. Sendo assim, o mundo da criança pequena se restringe ao adulto que cuida dela e que a faz estabelecer relações com o meio que a cerca.

É por isso que Elkonin (1998) fala, que a comunicação da criança se dá na interação prática que inicialmente são orientadas pelos adultos, e isso é uma condição importante para o desenvolvimento de ações com os objetos. As ações e os modos sociais de utilizar os objetos, são aprendidos pelas crianças sob a direção do adulto que muitas vezes oferece também modelos de ação. Dessa relação, que provoca na criança a necessidade de dominar o mundo dos objetos humanos, surge para Vygotsky, as primeiras brincadeiras. Ao brincar, a criança tenta agir sobre os objetos, como os adultos.

A brincadeira evolui porque, segundo Leontiev (1988), o mundo objetivo que a criança conhece está continuamente se expandindo, e chega um momento em que a criança não se satisfaz mais apenas com os objetos que constituem o ambiente que a envolve, como seus brinquedos, utensílios e objetos que está sempre em contato e que pode agir, mas também os objetos com os quais os adultos operam e sobre os quais ela não pode agir.

## Desenvolvimento

Escrevemos este artigo baseado na nossa dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ (GÖLLER, 1998). Nesse escrito procuramos mostrar a problemática do processo ensino/aprendizagem da sala de aula e fazer algumas reflexões dialogando com autores, através de uma breve pesquisa bibliográfica.

As escolas brasileiras, de uma forma geral, ainda mantêm um sistema de ensino/aprendizagem que privilegia a mente nas “teorias” das salas de aula e o corpo nas aulas “práticas”, de Educação Física. Sobre esta problemática, SANTIN (1992, p.7-15) faz algumas reflexões, denominando os pedagogos de sala de aula “disciplinadores de inteligências” e os professores de Educação Física “domesticadores de corpos” (p.15). FREIRE, por sua vez, se mostra indignado com o fazer educação da escola, escrevendo: “Às vezes falta visão ao sistema escolar, às vezes faltam escrúpulos. É difícil explicar a imobilidade a que são submetidas as crianças quanto entram na escola” (1989, p.12). Mais adiante FREIRE diz que nós, professores, não conseguimos suportar a mobilidade dos alunos, mas impomos a estes que suportem a nossa imobilidade. O autor reconhece que durante o aprendizado existem momentos em que o aluno deva ficar imóvel, porém o que é fundamental, segundo FREIRE, é que nestas situações o ensino deva ser interessante para a criança (p.13).

Os professores de Educação Física, que por tantas vezes têm atendido os alunos, geralmente organizando jogos inter-séries ou gincanas, para possibilitar aos demais professores da escola tempo para discutir o planejamento e o projeto filosófico/ideológico da instituição, estão cada vez mais conquistando espaços na construção do processo pedagógico educacional. Ao invés de ficarem “domesticando corpos”, os professores de Educação Física estão com um olhar no processo educacional geral da escola, com a intenção de contribuir com seus conhecimentos, para auxiliar os professores de salas de aulas em seus esforços de romperem com suas culturas tradicionais de “disciplinar inteligências”.

O que percebemos na escola, que denominamos “tradicional”, é a sua forma de ser autoritária, castradora da liberdade psico-física do educando, que impõe limites no movimentar-se e no pensar. Neste tipo de escola, o professor é o dono da verdade, se vê como ser que sabe e se avalia por esse conhecimento. Assim, ele interpreta o aluno, pelo que deve saber. As intervenções do professor são quase sempre diretas, em forma de ordem, de comando, cabendo ao educando apenas o ato da obediência cega, sem contestações. Para este paradigma de escola, o professor sempre está certo. O Professor vai dar a aula, vai passar o conteúdo, vai transmitir a informação e vai avaliar se o aluno aprendeu (memorizou, decorou) ou não. Cria-se o hábito dos educandos de aprender a obedecer, de esperar uma ordem para após agir.

O professor não se vê como corpo, por isso não consegue ver o aluno como corpo. Em sala de aula privilegia-se o intelecto, o cognitivo, o saber ou o não saber. O educando vale pela quantidade de memorização do conteúdo e pela capacidade de quantificar esse conhecimento através dos testes escritos. Numa forma de reforçar seu poder, além de utilizar estrategicamente sua voz de comando, o professor coloca-se em posição de destaque, à frente, em uma mesa maior e afastado dos alunos, para transparecer que é mais e melhor e que está em situação privilegiada. Enquanto os alunos encontram-se sentados em cadeiras posicionadas em fileiras e em colunas simétricas, numa insinuação de ordem e respeito, em que olhar para os lados, movimentar-se, conversar é ser indisciplinado. O aluno ideal é aquele com o olhar fixo nos livros ou no quadro ou no professor, que tudo deve compreender e aceitar, sem questionar, que deve manter-se quieto e obediente, e nunca contestar.

Além destas características, a grande maioria das escolas pecam, no nosso entender, no momento em que definem os horários semanais das aulas. Se não bastasse os alunos terem que ficar quietos, sentados em suas cadeiras, eles são submetidos a ficar por duas, às vezes até três horas seguidas na mesma disciplina. Você, professor, nunca desconfiou por que alguns alunos sentem vontade constante de ir ao banheiro? E, você, professor, consegue ministrar suas aulas sentado o tempo todo? A necessidade de se levantar, se movimentar é próprio do ser humano, sejam crianças, jovens ou adultos. Portanto no momento em que pensamos uma Metodologia do Movimento, não é só o educando que está sendo beneficiado, mas também o educador, e conseqüentemente todo o processo pedagógico. Ao visitarmos as escolas americanas, em



Enquanto na idade pré-escolar a brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade da criança, na idade escolar, os jogos com regras e os esportes tornam-se os mais importantes, aponta Vygotsky. A partir do momento que a criança começa a freqüentar a escola, a instrução formal, culturalmente valorizada e estimulada, passa a ocupar o papel central no desenvolvimento da criança.

A partir dessas demarcações teóricas, passamos a apresentar e discutir algumas características dos jogos das crianças, em relação ao faz-de-conta e ao de regras.

Em entrevistas realizadas com 33 pais de uma turma de 22 crianças de 1ª série de uma escola pública, situada no bairro Santa Augusta na Criciúma, em Santa Catarina, perguntamos aos pais quais os jogos que seu filho ou filha mais jogava. Também fizemos a mesma pergunta às crianças. A maioria dos jogos citados tanto pelos pais quanto pelas crianças, foram jogos com regras explícitas. Os pais citaram: futebol, bolinha de gude, tazo, vídeo game, pião e outros, para os meninos. Para as meninas eles apontaram: baralho, casinha, bingo, xadrez, dentre outros. Na fala dos meninos apareceu: futebol, dominó, baralho, vídeo game, tazo, e outros. As meninas citaram: bingo, baralho, jogo de montar, dominó, jogo de matar, jogo de memória, dentre outros.

Se fôssemos analisar as atividades das crianças, somente a partir dessa pergunta, poderíamos simplesmente concluir que as crianças da primeira série pesquisada, têm preferências somente por jogos que contêm regras explícitas e não por jogos de faz-de-conta, pois somente apareceu uma única vez “casinha” na fala de um dos pais. No entanto, não podemos assim considerar, pois eles não aparecem, por não serem considerados jogo nem pelos pais e nem pelas crianças. O jogo de faz de conta, vai aparecer justamente associado aos brinquedos, quando lhes perguntamos quais os que mais gostam de brincar. Houve quase um consenso nas respostas, tanto dos pais quanto das meninas, em relação à boneca, como sendo o brinquedo favorito das meninas. Uma delas apontou as panelinhas para fazer comidinha como o brinquedo que mais gostava. As atividades de faz-de-conta, ainda fazem parte da vida das crianças nessa série, mesmo que não atribuam esse nome para esse tipo de atividade. Quanto aos meninos, cinco deles responderam que o brinquedo que mais gostavam era a bola, quatro mencionaram o carrinho, enquanto outros ainda responderam, aviãozinho, revólver. As respostas dos pais já foram mais diversificadas, mesmo assim mencionaram brinquedos que apontaram para o faz-de-conta, tais como: cabana, bonequinho, carrinho, bola.

No nosso entendimento, a bola, enquanto brinquedo que possibilita o desenvolvimento do jogo de futebol, abre possibilidades para novos desdobramentos, pois, para além das regras explícitas, há toda uma situação imaginária implícita e uma incorporação de personagens, que nesse caso, trata-se dos jogadores de futebol da seleção. Essa identificação pode ter sido reforçada pelo momento histórico que estávamos vivendo, pois as entrevistas foram iniciadas a dois meses após o término da copa que se realizara em junho de 1998. Além disso, não podemos esquecer que o futebol é um esporte vinculado a cultura brasileira e recebe diariamente pela mídia, uma atenção muito especial. Como já dizia Rodrigues (1976), “A bola, simples e divertida, constitui, de todos os jogos e brinquedos, o preferido das crianças de qualquer idade. E o que parece, dos adolescentes e adultos brasileiros também” (p.78).

Sabemos que o futebol, vem assumindo ao longo dos anos, um caráter cada vez mais de trabalho especializado, principalmente no trato com seus jogadores. Essa constatação nos leva a pensar que o maior interesse das crianças em participar de atividades esportivas, e no nosso caso, do futebol, podem estar relacionados também à necessidade de imitação de jogadores e do desporto de rendimento, que é hegemônico em nossa sociedade, desempenhando assim o mesmo papel de jogo de faz-de-conta ou protagonizado, como falou Elkonin (1998). Essa ambigüidade em torno das características do jogo de futebol, quando praticado pelas crianças, apareceu na fala de muitos pais, como podemos perceber nesses dois exemplos.

*Eles acompanham praticamente o que eles vejam na televisão de futebol né, a seleção brasileira que começou a jogar mais ou menos na fase que ele... eles pegam para eles e o que aprenderam, eles fazem (Reinaldo, pai do Leandro).*

*Um é o Tafaírel, o outro é o Romário, esses da seleção eles imitam tudo (Zenir, mãe do Alex).*

A fala de uma das crianças também apontou para essa possibilidade, de o futebol para as crianças de primeira série, desempenhar mais a função de um jogo de faz-de-conta do que propriamente um jogo de regras.

na escola, são considerados como fonte do desenvolvimento da inteligência e mais vitais e importantes do que qualquer habilidade acadêmica específica (p.54-5); a escola deve utilizar o princípio da liberdade para se movimentar(p.76); e a criança deve ser motivada a se envolver com as atividades e não se amarrar nas orientações do professor; e o professor deve se sentir desafiado pelas atividades e buscar o conhecimento tanto quanto o aluno (p.78-9).

Além de Piaget, outros estudiosos como Cratty, McClenaghan, Le Boulch e Flinchun, conforme GUISELINI, comprovaram em suas pesquisas que o movimento tem influenciado positivamente no desenvolvimento perceptivo e na aprendizagem de habilidades acadêmicas. Nos Estados Unidos da América do Norte - EUA, conforme Flinchun, os pesquisadores Hedges e Harbin afirmam que o desenvolvimento e a ampliação das habilidades perceptivas torna a criança "livre para bem aproveitar a instrução e aprender com independência. Quanto maior o desenvolvimento das habilidades perceptivas, maior a capacidade para tornar a aprendizagem efetiva (1985, p.22).

De acordo com Kephard, segundo Flinchun, crianças de Jardim de Infância com experiências perceptivas motoras limitadas encontram maiores dificuldades na leitura em relação àquelas que possuem melhores qualidades perceptivas. As atividades perceptivo-motoras podem ser valiosas para melhorar, enriquecer, incentivar e motivar a aprendizagem. Já Goldman diz que o aumento da função cognitiva é provocado porque o movimento desenvolve a percepção sensório-motora e estas auxiliam o indivíduo a "interpretar o seu ambiente e formar conceitos sobre aquele ambiente que é o caminho para o desenvolvimento cognitivo... O movimento oferece experiências sensório-motoras, as quais conduzem à percepção, resultando na cognição" (apud GUISELINI, 1985, p.23).

GUISELINI (1985) cita Gallahue, Corbin e Kircher, os quais afirmam que o movimento bem orientado contribui para o desenvolvimento global da criança através, entre outros, dos seguintes aspectos: "desenvolvimento de capacidades intelectuais, desenvolvimento do talento criativo e o favorecimento do autoconceito" (p.27). Mais adiante, GUISELINI conclui que "o movimento corporal é um agente educacional por excelência" (p.33).

ASSMANN segue também esta linha de raciocínio ao enfatizar que "A dinâmica do movimento corporal está constituída por uma identidade básica entre processos vitais e processos cognitivos" (1996, p.46).

Mais adiante ASSMANN (1996, p.134-156) faz uma análise interessante sobre a aprendizagem. Segundo o autor: "toda a morfogênese do conhecimento -sobretudo na criança, mas também no adulto - se instaura como cognição corporal. Todo conhecimento é um texto corporal, tem uma textura corporal"... A inteligência e mesmo a memória eram concebidos como instâncias mentais. Portanto, também o ensino era concebido como uma espécie de transação entre mentes, ou seja, como transmissão de mensagens da mente do professor para a mente do aluno. É este modelo mentalista que não é mais compatível com o que hoje se sabe acerca da nossa corporeidade e, em especial, do funcionamento do nosso cérebro/mente. Faz-se necessária toda uma renovação profunda das linguagens pedagógicas impregnadas de mentalismo. O grave é que muitos querem persistir num conceito mentalista da razão e da racionalidade. Precisamos de linguagens pedagógicas que explicitem a inscrição corporal dos processos cognitivos.. E parece-me que o ponto de partida fundante de toda uma nova visão do conhecimento consiste em entender a profunda indentidade entre processos vitais e processos de conhecimento... Forçar o ser humano ao puro enquadramento em lógicas rígidas significa desqualificar seu potencial humano (ASSMANN, 1996, p.143-4).

Nessa perspectiva começa a proliferar a idéia de uma educação de "corpo inteiro" ou uma educação que leve em consideração o ser humano por inteiro. Esta Forma de pensar é defendida por FREIRE que diz não ser possível provar que "uma pessoa aprende melhor quanto está imóvel e em silêncio" (1989, p.12).

É na escola que ocorre um aprendizado que pode tornar as pessoas mais inseridas em sua cultura, desenvolvendo o homem em sua totalidade, ou seja, orgânica, intelectual, social e politicamente. Nesse sentido a Educação Física tem sua contribuição no processo de formação humana, sugerindo aos pedagogos de sala de aula que utilizem o movimento corporal, a linguagem corporal, seja através do jogo, da brincadeira ou de outras atividades dinâmicas, que possibilite ao aluno aprender a relacionar-se com dignidade.

Diante de muitas falas, destacamos a de uma das mães, mediante a riqueza de informações que nos ofereceu, relacionando a brincadeira de seu filho da primeira série e do irmão do pré-escolar, com a profissão de seu marido que trabalhava no transporte de casas. Disse a mãe:

*Esses dois aqui, eles puxam o carro o dia inteiro. Porque ele puxa carro né, ele transporta casa. Então esses dois aqui pegam um caminhãozinho, botam uma caixinha encima e ficam puxando casa direto. Daí eles pegam o caminhãozinho e vem lá do quarto e dizem: eu vou levar a casa pra tal lugar e daí um puxa pra cá, o outro puxa pra lá (Ivone, mãe do Filipe).*

Outro tema que se mostrou muito significativo no faz-de-conta dos meninos (representando 14.8% dos total dos jogos praticados), foi a brincadeira de polícia e ladrão. Percebemos a preocupação de alguns pais pelo fato de seus filhos brincarem de polícia e ladrão, e representarem no seu faz-de-conta, o uso da arma, conforme podemos verificar na fala abaixo:

*Ele imita polícia, ele tem capacete, tem espada, tem revólver, eu comprei, tem de tudo, não deveria porque brinquedo de arma quase sempre gera violência [...], mas ele sabe que aquilo não passa de uma brincadeira, ele gosta de imitar esse tipo de coisa assim. E ele sabe que eu trabalho com arma, ele sabe do perigo que tem. (Gilmar, pai do Thomaz).*

Nessa fala, podemos perceber claramente o fato de o filho estar imitando principalmente a profissão do pai que é vigilante. Outra questão pontuada pelo pai, e que de certa forma representa uma das características do jogo, é o fato de a criança no fundo saber que aquilo que ela faz, embora representando no faz-de-conta uma realidade, não é a realidade, e portanto não oferece perigo imediato. É provável que essas preocupações, sejam decorrentes da falta de informações e conhecimentos sobre o que representa esses jogos na vida das crianças, nesse momento de suas vidas.

Oliveira (1995), baseando-se nas idéias de Vygotsky, fala que o faz-de-conta é a principal atividade propulsora de desenvolvimento, pois “a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado” (p. 67). É o espaço destinado a compreender a realidade social. Uma vez que ela não pode ser na realidade concreta, ela representa o papel em situações de jogo.

O futebol, mais uma vez aparece (representando também 14.8% do total das atividades), como uma atividade de faz de conta ou de imitação de papéis sociais. Isso nos respalda a interpretar, que para as crianças de primeira série, o jogo de futebol não só representa um jogo de regras, como também cumpre um papel importante enquanto possibilidade de representação de papéis sociais, conforme já havíamos anunciado anteriormente.

Os demais temas de faz-de-conta apareceram apenas duas ou uma vez, sempre relacionados a uma situação específica, particular, em que as crianças tiveram oportunidade de interagir, em condições concretas, com fatos da realidade, para depois serem motivos de suas representações.

Em relação às meninas, os temas de faz de conta mais freqüentes são a casinha e a brincadeira de casinha e boneca (representando cada uma delas 36.9 %). Podemos perceber então, que a brincadeira de casinha ainda está muito presente na vida das meninas da primeira série. Foram consideradas como brincadeiras de casinha também as que envolviam bonecas ou fazer comidinha.

*Eu já peguei ela imitando bastante... até dando de mamar para as boneca, trocando fraudas, ela coloca fraudas, dá banho (Clarisse, mãe da Alessandra).*

*Ela faz comidinha com terra, pega retalho de roupa e faz roupinha para as bonecas (Irma, mãe da Francine).*

Conforme os autores soviéticos, principalmente Vygotsky (1994) e Elkonin (1998), há uma expansão nos temas de faz de conta na medida em que as crianças começam a se relacionar com outras esferas das relações sociais, como acompanhar os pais no supermercado, em locadoras, casamentos, bibliotecas, dentre outras. Sendo assim, as crianças passam a se interessar por outras esferas das relações sociais e passam a representá-las por meio de suas atividades tais como:

LOWEN (1982, p.53) reforça a idéia de que não é possível educar a mente sem nos preocupar com o corpo de uma criança e vice-versa. Mais adiante, o autor afirma que, conforme a bioenergética, as “mudanças na personalidade são condicionadas pelas mudanças nas funções corporais” (p.101).

Dessa forma, propomos implantar uma escola que adote uma pedagogia do movimento, que defenda a liberdade do homem e a forma dinâmica de aprender e viver; que possibilite às crianças se movimentarem consciente e espontaneamente, em qualquer hora e local da escola, inclusive em sala de aula. Estamos convencidos, após esse trabalho, que a criança cria e vive suas emoções realmente através da ação, do movimento, do seu corpo. O pensamento e a reflexão ocorrem pelo gesto e vice-versa, portanto, se quisermos desenvolver toda a potencialidade de aprendizagem das crianças e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes momentos de satisfação e alegria, devemos oferecer oportunidades para se expressarem.

Procuramos demonstrar que uma escola que utiliza a “pedagogia do banco”, que prende o aluno na sala de aula, também prende sua capacidade de libertar-se, de ser autônomo. Esse tipo de escola produz “corpos dóceis” e obedientes. O que queremos é uma escola que utilize da liberdade para libertar, que execute um projeto pedagógico dinâmico para formar pessoa dinâmicas.

A escola, ao tirar a criança de sua liberdade e colocá-la fechada numa sala, está ferindo um direito humano, o de “viver o seu corpo”. É nesse momento que a criança deixa de ser centro e passa a ser vista como mero membro da sociedade, e para tanto é confinada para ser adaptada a esta.

Portanto acreditamos na existência de vários caminhos que a escola pode seguir e cumprir muito bem sua função. Existem muitas propostas para uma escola melhor, como vimos anteriormente, a nossa é que a escola deva ser boa o suficiente, que proporcione felicidade a seus alunos no período de estudos (GAIARSA), que desenvolva o espírito político e crítico-social (FREIRE) e que possibilite o desenvolvimento mental através da “cultura elaborada” (SNYDERS). Dessa forma o aluno terá desenvolvidas suas potencialidades para garantir sua profissão futura e terá consciência de lutar por sua felicidade e pela felicidade do outro. Isto tudo pode ser efetivado através de uma Pedagogia do Movimento.

## Bibliografia

- ARANHA, Maria L. de A. **Filosofando** – introdução à filosofia. São Paulo : Moderna, 1993.
- \_\_\_\_\_. **História da educação**. São Paulo : Moderna, 1989.
- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba : UNIMEP, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Metáforas novas para reencantar a educação; epistemologia e didática**. Piracicaba : UNIMEP, 1996.
- CEHELLA, João C. **Análise crítica da situação atual da didática da educação física no ensino de 1º, 2º e 3º grau em Santa Maria**. Dissertação de Mestrado, Santa Maria, 1990.
- FRANÇA, Elvira E. **Do silêncio à palavra - uma proposta para o ensino da filosofia da educação**. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Corporeidade, linguagem e consciência**. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1995.
- FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro – teoria e prática da educação física**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo : Sipione, 1989.
- FURTH, H. G. e WASCHS H. **Piaget na prática escolar: a criatividade no currículo integral**. São Paulo : IBRASA, 1979.
- GAIARSA, J. A. **Sobre uma escola para o novo homem**. São Paulo : Gente, 1995.
- GÖLLER, Dari. F. **Ação educativa e escola: a necessidade de uma pedagogia do movimento**. Série Dissertação de Mestrado. Ijuí – RS : UNIJUÍ, 1998.
- GUISELINI, Mauro A. **Matroginástica** – ginástica para pais e filhos. São Paulo : CLR Balieiro, 1985.
- LOWEN, Alexander. **Uma abordagem criativa da vida**. São Paulo : Circ. do Livro S/A, 1970.
- \_\_\_\_\_. **Bioenergética**. São Paulo : Summus, 1982.
- MOREIRA, Wagner W. (org.). **Educação física & esportes – perspectiva para o século XXI**. Campinas : Papirus, 1992.
- SANTIN, Silvino. **Educação física – uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Educação física – temas pedagógicos**. Porto Alegre : Sulina, 1992.
- SNYDERS, G. **Feliz na Universidade**. São Paulo : Ed. Paz e Terra S. A., 1995.

Após essas considerações, podemos dizer que as crianças dessa série, pelas expressões, pelos comportamentos e características das atividades citadas como as que mais gostam e praticam, tem necessidades de participarem de jogos que oscilam entre o faz de conta e o jogo com pequenas regras aparentes.

Essas questões apresentadas e discutidas, poderão ser observadas para fins de planejamento e principalmente no desenvolvimento das aulas de educação física.

### Referências Bibliográficas

- ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FANTIN, M. Jogo, brincadeira e cultura na educação infantil. Dissertação de mestrado - CED - UFSC. Biblioteca Universitária, 1996.
- FONTANA, R. & CRUZ, M.N. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.
- OLIVEIRA, M. K. de. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. 3ª. ed. Série: Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1995.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- RODRIGUES, M. Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano. São Paulo: McGraw - Hill do Brasil, 1976.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

---

## PEDAGOGIA DO MOVIMENTO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

*Dari Francisco Göller*

Mestre em Educação nas Ciências – UNIJUÍ  
Doutorando em Movimento Humano – UFSM

---

**RESUMO:** Este trabalho busca mostrar a importância da valorização do ser humano, em especial do aluno em idade escolar, no processo ensino-aprendizagem, de forma integral. Historicamente o corpo e a mente têm sido trabalhados de maneira estanque, o primeiro sendo de responsabilidade da Educação Física e o segundo das disciplinas desenvolvidas dentro do tempo e espaço da sala de aula. Objetiva-se o equilíbrio das questões corpóreas em relação às intelectuais, apontando-se a Pedagogia do Movimento como possibilidade articuladora nesse sentido. Entre outros autores, esse estudo procurou entender as idéias de FRANÇA (1988), FREIRE (1989), SANTIN (1992), GAIARSA (1995) e ASSMANN (1996), ligadas com as questões corpóreas e suas relações com o processo educacional das escolas. O resultado dessas discussões relacionamos com as conclusões de nossa pesquisa, que trata da influência do movimento corporal na melhoria de aprendizagem escolar por parte do educando, em escolas de ensino fundamental.

Conclui-se, a partir dos estudos bibliográficos, dos resultados da pesquisa de campo e da práxis acumulada, que a inserção do corpo como parte do processo educativo possibilita a quebra do imobilismo na questão da aprendizagem. A Pedagogia do Movimento fomenta o ensino com liberdade e autonomia, rompendo barreiras impostas pelo ensino tradicional, transformando o aprendizado em momentos atrativos e integradores, e isso resulta em maior qualidade no fazer educativo crítico e emancipatório. Desta forma propomos que as escolas que mantêm um processo de ensino-aprendizagem com característica de escola tradicional repensem e reconstruam sua proposta pedagógica, lembrando que o aluno, em sala de aula, também é corpo. Nesse processo de reconstrução, em face das características da proposta, necessariamente deve haver a participação ativa de um professor de Educação Física.

---

está inserido. É um ser em permanente formação desde que nasce e isso abrange todo o seu ser, é psicofísico. Crianças, adolescentes e adultos estão num processo dialético permanente de interação com o mundo, se fundem e se destacam deste, são determinados e ao mesmo tempo se escolhem, a medida que se lançam no mundo. A personalidade começa a ser constituída desde o momento que a pessoa existe a partir destas inúmeras relações com o mundo, com o corpo, com os outros, com o tempo. Neste contexto a escola aparece como um espaço importante, na constituição da personalidade do aluno.

O homem está em constante processo de aprendizagem, mas para que isso aconteça são necessários dois pólos, o que ensina e o que aprende. No caso escolar, o professor é o sujeito do ensino, cabe a ele mediar o processo de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, enquanto os alunos são sujeitos da aprendizagem, cabendo a estes se apropriarem dos conhecimentos transmitidos pelo professor. É característica da pedagogia a existência destes dois pólos, que tecidos dialeticamente, realizam o processo ensino aprendizagem. A aprendizagem no âmbito escolar se dá sob vários ângulos: é a transmissão verbal e expositora de conteúdos, os trabalhos, provas, a “chamada”, a escolha das equipes, a definição das regras, a relação com os colegas, a relação com as regras da escola, o recreio, os passeios, os eventos escolares e extra-escolares, enfim o tempo eo espaço, entre outras relações que a criança estabelece na Escola. Não cabe somente a escola o papel do ensino, mas é papel da Escola possibilitar o acesso aos conteúdos historicamente acumulados, democratizando estes conhecimentos.

Vemos entao, outro elemento deste processo, que é o conhecimento. Existem três tipos de conhecimentos, o místico ou racional o empírico e o cinetífico, mas falaremos aqui apenas do científico. A ciência enquanto instrumento de compreensão ou de intervenção, é produzida a partir dos elementos constitutivos da realidade, existe por iniciativa humana e é fundamental para mediar a prática concreta. De posse de conhecimentos sustentados na realidade os alunos podem formar seus conceitos e planejar suas ações no mundo. Suas escolhas vão ser determinadas pelo conhecimento que este tem do mundo. Ou seja, a apropriação dos conhecimentos é condição de possibilidade para que estes se escolham, e fazendo esta escolha estão escolhendo, ao mesmo tempo, para todo o mundo, daí o caráter revolucionário do conhecimento a ser ensinado. Neste sentido, o professor não deve abrir mão de seu papel histórico *daquela que ensina conteúdos relevantes socialmente*.<sup>4</sup>

É evidente que neste processo de ensinar, os professores aprendem universais e singulares formas de ensinar, bem como, novos conhecimentos. Aprende a se relacionar com diferentes aprendizes, e com os diferentes grupos de aprendizes; aprende e aprofunda os conteúdos, nesta constante reflexão da prática pedagógica. Mas, não é correto afirmar que “*O professor é quem nem sempre ensina, mas quem de repente, aprende*”, e que nesta relação professores e alunos são aprendizes e educadores ao mesmo tempo. É papel do professor ensinar posto que possui o conhecimento elaborado e atualizado a ser transmitido aos que não fizeram o mesmo caminho. Este princípio do professor que se dilui na coletividade tem servido de justificativa para incompetências pedagógicas e faltas de definições dos objetos de estudo de cada disciplina científica, bem como, da falta de compromisso social para com as classes populares, que a partir deste princípio metodológico se vê negligenciada dos conteúdos necessários a sua ação crítica e transformadora no mundo.

Estamos falando da educação no âmbito escolar, mas a educação é um fenômeno muito mais amplo, ela se dá nos espaços onde o homem se relaciona com o mundo, seja através dos meios de comunicação, a relação com os pais, com os amigos, no clube, nas viagens de férias, no trabalho, entre outros. Tanto, que é comum sociólogos afirmarem que quem educa hoje o povo brasileiro é a televisão, dada a situação precária que se encontra a educação brasileira. É este processo de aprendizagem que vai definir, em última instância, a formação da personalidade, ao ser constituída a partir de uma infinidade de relações que a pessoa estabelece na sua relação com o mundo, com as coisas, com as pessoas, com o passado e com o futuro. Contudo, é importante salientar que esta personalidade vai ser sempre passível de mudanças, já que ela só é a partir das suas ações no mundo.

<sup>4</sup> COLETIVO DE AUTORES (1992)

fevereiro de 1999, observamos o que possivelmente também acontece em outros países: além de haver apenas uma aula de cada disciplina, é a turma que se desloca de uma sala para a outra e não o professor. Isto possibilita o movimento que proporciona um equilíbrio bio-psíquico do estudante, favorecendo uma melhor aprendizagem. Outro aspecto que favorece o movimento dos alunos nas escolas americanas é o fato de as salas de aulas serem montadas em forma de laboratório, isto é, a estrutura estimula o movimento corporal. A aprendizagem através da ação, do experimento, torna a aula dinâmica e atrativa.

Quem sofre mais com um processo de ensino com características passivas são as pessoas hiperativas. A necessidade de se movimentar faz com que estas pessoas, presas em sala de aula, passem a agir com descontentamento e certa revolta, infringindo regras impostas pelo processo. Estas pessoas são consideradas alunos-problema pela escola, pois ferem as normalizações instituídas, idealizadas pelos adultos, desconsiderando o instituinte, o aluno, com suas necessidades corpóreas.

Para GAIARSA (1995), a concepção metodológica da escola deve preservar o movimento, educando a criança para a liberdade. A escola que controla o corpo e a liberdade de ação da criança educa para a escravidão (p.78). Segundo o autor, para os professores, os alunos bons são aqueles quietinhos, bem comportados, aqueles que não se mexem, aqueles que não dão trabalho. A educação nas escolas preocupa-se com a cabeça do aluno, do pescoço para baixo é necessário ficar imóvel, para não atrapalhar a aprendizagem intelectual (p.80). A educação escolar não vê a criança, é insensível à emoção, aos interesses e às necessidades do aluno. O autor afirma que quem limitar o movimento estará automaticamente limitando a inteligência. Conforme demonstrou nossa pesquisa no Polivalente, e seguindo a linha de raciocínio de Gaiarsa, a escola limita o movimento em sala, interferindo também no aproveitamento da inteligência do aluno.

Além disto, os piores alunos da classe, para o professor, conforme GAIARSA, são aqueles inquietos, que se movimentam, que fazem caretas, que atiram papel, que puxam o cabelo do colega, que são resistentes às ordens. O autor afirma que esse tipo de aluno é que é saudável, é livre.

Pesquisas que realizamos em 1993, na Escola Estadual de I e II Graus Guilherme Clemente Koehler – “Polivalente” de Ijuí, demonstrou que a turma de alunos que participou de um programa de atividades físicas durante as aulas nos dias letivos teve um melhor aproveitamento escolar em relação aos alunos da turma controle, isto é, da turma que não participou deste programa. Isto denuncia que as escolas nas características do Polivalente desenvolvem uma Pedagogia com pouco movimento, tornando as aulas mais cansativas e a aprendizagem dos escolares menos produtiva. Nesta pesquisa também foi possível observar que uma turma da 5ª série com muitos alunos hiperativos tiveram em média, melhor aproveitamento escolar, em relação a outra turma da 5ª série, com alunos de característica menos ativo (ambas as turmas participaram de um mesmo programa de atividades físicas durante o dia letivo por um bimestre). Isto comprova que estudantes hiperativos necessitam mais de uma pedagogia dinâmica em relação aos menos ativos.

As repetências e o abandono às escolas muitas vezes são justificadas pelos problemas sociais, especialmente pelo fator econômico. Não queremos entrar no mérito desta questão, que consideramos questionável, pois defendemos a idéia de que jamais um aluno abandonaria uma escola que atende a suas necessidades e interesses. Também dificilmente um aluno não alcançaria aprendizagem mínima para ser aprovado se a metodologia de ensino-aprendizagem fosse atrativa e prazerosa. Para garantir a permanência dos estudantes nas escolas, o iluminista Basedow planejou uma educação que tornasse o homem feliz, na qual a aprendizagem deveria ser desenvolvida de forma prática e agradável” (APUD ARANHA 1989, p.154). Segundo a autora, Basedow, em seu planejamento, pregou a importância do movimento no processo de ensino-aprendizagem. Outros pedagogos citados por ARANHA (1989, p.185-6), tais como Pestalozzi e Froebel, deram continuidade a esta concepção de educar, isto é, enfatizando a necessidade do equilíbrio nas atividades cognitivas, afetivas e motoras, desenvolvendo-as numa perspectiva prazerosas, aprendendo através do jogo e da ludicidade. É dentro destas características que pensamos uma metodologia para as escolas, metodologia que respeite as necessidades corpóreas dos alunos, que permita que o corpo tenha a possibilidade de se manifestar e a liberdade de se movimentar.

Nessa linha de pensamento, entre os teóricos mais recentes destaca-se Piaget, conhecido por suas afirmações sobre a importância da experiência através da atividade, do movimento, para o desenvolvimento cognitivo. Conforme FURTH (1979), para Piaget, o corpo e as atividades sensoriais, em geral, enfatizados

transcendente, implica em constatar que não existe nada antes da consciência, ela é pura relação com o objeto, e nesta relação será sempre consciência de algo e consciência de ser consciência deste algo. Ou seja, se constata como outra coisa que o objeto. O “ego” é posterior e transcendente à consciência, é segundo e só aparece por ocasião de um ato reflexivo de 2º grau.

#### 4. Os Estados Ações e Qualidades

Mas então, o que é personalidade ou o Ego? O Ego “*não é a unidade das consciências refletidas, é antes disso, “a unidade dos estados e ações, e facultativamente, das qualidades.” Assim, constitui-se na “unidade das unidades transcendentais, ao mesmo tempo que é ele mesmo transcendente, ou seja, é o pólo transcendente de unidade sintética que aparece no mundo através da reflexão e como pólo das transcendências: estados, ações e qualidade.*”<sup>6</sup> Isto quer dizer que o Ego é objeto para consciência, isto é, é outra coisa que a consciência. Ele é transcendente e posterior a consciência. Trata-se de uma totalização no meio do mundo e das coisas e não dentro do homem. Veremos a seguir seus elementos constitutivos: os estados, ações e qualidades.

##### 4.1 Os Estados Como Unidades Transcendentes das Consciências

O primeiro plano de relação do homem com o mundo se dá através das experiências, as experiências são o resultado destas relações. Existem experiências de atração e de repulsão. Quando Fabinho foi cortado do time por Zé Galo, teve uma experiência *de repulsão*. Com isso, Fabinho passou a semana pensando como o treinador tinha sido perverso com ele. Depois de ficar no banco vários jogos teve seu passe desvalorizado e acabou tendo que ir jogar num clube pequeno do interior, onde ganhava menos e só podia jogar nos jogos da Segunda divisão, não aparecendo nos clássicos nacionais. Com isso, também perdeu sua vaga na seleção brasileira e um negócio que estava para ser feito com um time italiano foi cancelado. Durante dois anos Fabinho viu se futuro ruir, ao mesmo tempo que Zé Galo aparecia em todos os noticiários nacionais, crescia profissionalmente e ganhava muito dinheiro. O treinador foi aparecendo para Fabinho como o provocador de tudo que ele passava, constituindo um estado de ódio por ele.

O estado aparece através das experiências, mas não se limita a elas. Ele escapa a cada uma delas afirmando a sua permanência. O estado é a unidade transcendente de uma infinidade de consciências. É através das consciências que o estado é construído e mantido. Tendo em vista que a consciência é sempre consciência de alguma coisa, ou seja, ocorre na relação com um objeto, concluímos que o estado de amor só se mantém se ele for alimentado por um objeto amável.

Odiar ou amar são estados. Ao ser cortado da equipe injustamente, sente uma profunda experiência de repulsão pelo seu técnico. Não é a primeira vez que isso acontece, inúmeras vezes foi desqualificado pelo seu técnico na frente de todos os colegas, mesmo em situações onde considerou ter feito uma boa apresentação. Depois o corte, as perdas econômicas, afetivas, profissionais. Estas inúmeras experiências de repulsão podem ir constituindo um estado de ódio. Estas experiências de atração e/ou repulsão serão totalizadas em função de um projeto de ser, e de onde desdobra um desejo de ser. Desta forma, é o futuro que nos puxa, norteando nossas ações. E não o passado, ou a essência, como acredita toda a filosofia e psicologia mentalista.

Contudo, *as experiências são outra coisa que o estado*. Isso significa que mesmo odiando uma pessoa posso sentir atração por ela. Ou vice versa, amando uma pessoa posso sentir repulsão por ela. Desta forma, o estado nunca é algo estático, mas sempre dinâmico, ou mesmo, a ser construído. Daí a célebre frase de Sartre “só existe amor que a gente constrói”. Da mesma forma só existe ódio que a gente constrói. E assim, como este estado é construído, ele pode ser desconstruído ou destotalizado.

<sup>6</sup> Sartre (1994)



Por sua vez, SANTIN defende a idéia de que “o homem é um ser uno” e “um ser que se move”. Segundo SANTIN, “O movimento humano ultrapassa os limites da simples motricidade ou das atividades mecânicas”. Através do movimento é o homem que está agindo, se comunicando. Existem vários tipos de movimentos corporais, todos, porém, estão vinculados ao “modo de ser” do homem, não sendo movimento mecânico, nem corpo orgânico, e sim, corpo expressão, corpo linguagem (1987, p.77).

Conforme SANTIN (IN MOREIRA, 1992, p.51-53), o corpo sente e através do movimento comunica e expressa esse sentimento. Segundo o autor, esta ação natural do corpo podemos chamar de corporeidade.

Outra pedagoga que não só defende como também aplica uma Pedagogia do Movimento em suas aulas é FRANÇA (1988). A professora faz colocações que podem resumir a situação da sala de aula; as relações entre conteúdo, disciplina, interesse, aprendizagem e corporeidade:

*A preocupação com o tempo e com a quantidade de informação a ser dada para os estudantes não permite que os professores usem muito tempo de aula para atividades que os tirem do silêncio e da passividade. Um fator que dificulta o acesso das crianças a atividades que envolvem a corporeidade e a livre expressão é a indisciplina. Alunos que geralmente são inquietos durante as atividades mentais (geralmente alunos que aprendem preferencialmente através do sistema Kinestético) ficam excitados diante da possibilidade de moverem o corpo, de se expressarem de maneira mais livre e criativa, etc. Isso geralmente faz com que percam o controle da atividade corporal permitida pelo professor, incomodando outras crianças mais quietas, incomodando o professor e até mesmo outras pessoas da escola. Por isso, são repreendidos constantemente e às vezes até perdem a oportunidade de participar de atividades lúdicas por serem colocados de lado ou de castigo. Ainda que os alunos-problema apresentem um desempenho melhor quando a metodologia de ensino se torna mais dinâmica, o professor, para evitar maiores problemas de indisciplina, prefere concentrar seu trabalho nas atividades “normais” que disponham os alunos sentados em seus lugares e com a atenção voltada para ele, o professor, e para o quadro-negro. (p.25)*

Seguindo esta linha de raciocínio, ASSMANN (1993, p.77) afirma que todo e qualquer discurso ético-político e de cunho solidário a respeito do sujeito deve estar baseado na corporeidade deste. O mesmo ocorre com relação à aprendizagem. A partir do corpo que se deve elaborar os conceitos básicos e centrais de uma teoria pedagógica. Conforme o autor, uma teoria pedagógica só pode ser elaborada a partir de uma teoria da corporeidade.

Assim a Educação Física estaria oferecendo recursos ao currículo para oportunizar uma educação de corpo inteiro. É por isso que devemos fomentar uma presença mais atuante dos professores de Educação Física no projeto pedagógico da escola. O desenvolvimento de uma pedagogia do movimento que visa a uma educação de corpo inteiro deve ser implantada nas instituições de ensino, substituindo o paradigma da educação mecanicista e autoritária, que prevalece na maioria das escolas brasileiras.

Ao se comunicar com o corpo, a criança demonstra seu querer, seu perceber, seu pensar e seu sentir, se mostra integralmente. A partir daí pode-se desenvolver atividades pedagógicas que sejam atrativas, interessantes, significativas, portanto compatíveis com as características do educando. Desta forma a Educação Física estaria contribuindo para o implemento de uma pedagogia do movimento que desenvolvesse o ser humano em sua totalidade. É importante salientar que entendemos como movimento o ato do corpo se comunicar com o mundo, isto é, uma ação para além dos gestos motores e automáticos, uma ação que expresse intenções e emoções.

Conforme FREIRE,

*corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para prender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará... sugiro que, a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado. (1989, p.13-4)*

## 5. O Processo Ensino Aprendizagem Como Mediação Para a Constituição da Personalidade

Primeiramente o homem nasce, irrompe o mundo, existe. É depois, através de sua relação com as coisas, com os outros, com o seu corpo, com o tempo, que ele vai constituindo sua personalidade, sua subjetividade, vai se essencializando, tornando-se um ser humano único, singular. Porém, o homem nasce num determinado contexto histórico, social, numa dada materialidade - país, estado, cidade, bairro, classe social, cultura, etc - bem como, numa determinada rede de relações - família, escola, amigos, colegas, religião, etc.

Assim, o homem ao se relacionar com a realidade vai formando sua subjetividade como um momento da objetividade, ou seja, vai constituindo a sua personalidade singular num contexto coletivo. Desta forma, ele se constitui como um ser único irreduzível a qualquer outro, e ao mesmo tempo, como um ser humano igual a todos os demais. Dizemos assim, que o homem é um ser singular/universal.

O que queremos destacar, neste trabalho, é que o processo de uma personalidade é um processo de aprendizagem de ser, em outras palavras o processo de ensino aprendizagem implica na constituição de uma pessoa concreta, por isso a sua importância. Como destacamos anteriormente, não é apenas no contexto escolar que este processo se dá. É no cotidiano, através de infinitas relações da pessoa com o mundo e da apropriação destas experiências. Porém a escola se configura como um espaço de especial relevância na construção deste ser. É ali que o aluno vai ter contato de forma sistematizada com o conhecimento produzido por sua época, ampliando ou não seus horizontes e sua rede de relações.

Levando esta discussão para a nossa área, por exemplo, o que acontece quando ensinamos Educação Física na escola a um grupo de crianças? Estamos sendo mediação para que elas aprendam determinados conteúdos, ao mesmo tempo que se experienciem atraídas ou repelidas por estes. Geralmente, os professores de Educação Física, de posse de uma pedagogia tradicional tem servido para transmitir conhecimentos e mediar *experiências de atração* apenas às crianças que já tenham uma boa performance motora.

Já as crianças que não tiveram uma ampla relação com as mais variadas possibilidades da cultura corporal, e que por isso não aprenderam a ser tão ágeis, habilidosas, rápidas, fortes, dinâmicas, entre outros, estas crianças tem maiores possibilidades de terem *experiências de repulsão* nestas aulas. Este é um fato histórico bastante denunciado, e que tem implicado na formação de educandos com pouco ou nenhum interesse e até desprezo pelo exercício da cultura corporal, como jogos, danças, lutas, esportes e etc. Desta forma este aluno não constituirá sua em personalidade o perfil jogadora de futebol, por exemplo, entre outros que podem vir a ser constituídos na medida que existam mediações. E é preciso refletir sobre os desdobramentos futuros desta exclusão para este ser em formação. É mais fácil para o professor admitir a existência de vocações ou de dons, quando uma criança não aprende ou não tem sucesso nas suas aprendizagens do que refletir sobre sua prática pedagógica.

Vemos que é preciso pensar sobre a psicologia que fundamenta a prática pedagógica do professor de Educação Física, pois há desdobramentos concretos para a construção do homem, e de forma mais ampla, para construção da sociedade e da história. É preciso que o professor esteja sustentado numa concepção adequada, científica da personalidade, para que medie a constituição de homens sujeitos da história e não de homens *reificados*, alienados, destituídos de projeto e desejo de ser, ou seja, de futuro.

### Bibliografia

- BERTOLINO, Pedro. (1996, 1997 e 1998) Transcrições das aulas do 1º, 2º, 3º e 4º semestres da Sexta formação em Psicologia Fenomenológica Existencialista. Florianópolis.
- \_\_\_\_\_. (org) (1996) A Personalidade. *Cadernos de formação, Florianópolis: Nuca, edições independentes.*
- BRACHT, Valter. (1992) Educação física e aprendizagem social. *Porto Alegre, Magister.*
- CASTELLANI FILHO, Lino. (1988) Educação Física no Brasil: a história que não se conta. *Campinas: Papirus.*
- COLETIVO DE AUTORES. (1992) Metodologia do ensino de Educação física. *São Paulo, Cortez.*

# A PERSONALIDADE EM SARTRE E REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

**Fábio Machado Pinto**

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Mestrado em Sociologia Econômica e das Organizações pela Universidade Técnica de Lisboa.

Formação em Psicologia Fenomenológica Existencialista pelo Núcleo Castor.

Prof. Assistente do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina.

**Cláudia Félix Teixeira**

Psicóloga formada pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Formação em Psicologia Fenomenológica Existencialista pelo Núcleo Castor.

Psicoterapeuta da Attitude Atividades em Psicologia.

---

**RESUMO:** A Psicologia é uma disciplina presente na Educação Física, seja compreensão e na localização do psicológico do homem, seja especificamente com relação ao desenvolvimento motor e a aprendizagem motora. Vemos ela inserida na intervenção pedagógica da Educação Física escolar, bem como, na academia, clube, hotel, entre outros. Em todos os casos, a psicologia utilizada transita do Comportamentalismo ao Humanismo, da Gestalt à Psicanálise, não escapando de uma compreensão idealista e mentalista da subjetividade humana. Tal compreensão trouxe à Educação Física a noção de dom, de vocação, de herança genética, de uma infinidade de conceitos apriorísticos e deterministas ou espontaneístas que impedem o homem de avançar em suas relações e de se apropriar da sua história, dificultando a demarcação dos limites de intervenção da área e de sua competência no que diz respeito a mediar o processo de democratização da Cultura Corporal no sentido da superação da sociedade de classes e construção de uma sociedade onde o homem seja sujeito de sua história.

Buscamos demarcar a definição da disciplina Psicologia e de seu objeto de estudo, bem como, os equívocos que apontavam para a construção de uma Psicologia mentalista até a obra de Jean-Paul Sartre. A partir deste, temos a demarcação da psicologia científica, a qual busca na realidade os elementos para constituição da teoria da personalidade, onde o Ego passa a ser compreendido como um fenômeno fora da consciência, na relação com mundo, sendo portanto, passível de conhecimento e alteração. **Ele não está nem materialmente, nem formalmente dentro da consciência: ele está fora, no mundo; é um ser do mundo, tal como o Ego<sup>1</sup> de outrem.<sup>2</sup>** Tal compreensão realiza uma revolução no campo de conhecimentos acerca do homem, tendo implicações radicais à todas as áreas de conhecimento. Neste trabalho buscamos apresentar esta tese e assim contribuir na construção de uma Educação Física enquanto prática social com ampla e científica base teórica a respeito do homem.

---

## 1. Reflexões Iniciais Sobre o Processo Ensino Aprendizagem

Se compararmos a concepção de Homem e da personalidade compreendido e ministrado nos cursos de licenciatura em Educação Física com a criança concreta, psicofísica, historicamente situada no tempo e no espaço da escola, verificaremos que existem inúmeras contradições. Isto é exposto por diversos autores<sup>3</sup>. Nestes casos, a teoria da personalidade ao ser tencionada pela prática, mostra-se sem respostas, abstrata, a-histórica. Esta compreensão do que seja a personalidade tem determinado o processo ensino aprendizagem e definido a formação do educando.

Primeiramente com relação a aprendizagem, o homem não aprende como se fosse um receptáculo de conhecimento, onde outros vão depositando informações e estes aumentam acumulativamente o seu saber. Por outro lado, o homem é um ser que precisa de mediações, e aprende a partir da interação com essas mediações e com a materialidade, ou seja, nas condições materiais, culturais, sociais, ambientais, em que

---

<sup>1</sup> Neste texto Ego, personalidade e psicológico são tratados como sinônimos.

<sup>2</sup> SARTRE (1994:43)

<sup>3</sup> COLETIVO DE AUTORES (1992), MOCKER (1989), entre outros.

Em seu processo histórico, o homem apresenta inúmeras variações na concepção e no tratamento do corpo, bem como nas formas de comportar-se corporalmente, que revelam as relações do corpo com um determinado contexto social e ambiental. Uma destas variações, talvez a mais veiculada, é a pedagogização do movimento humano, que vem sendo construída levando em consideração os seguintes aspectos:

- a) Ciências da saúde e as práticas médicas: o corpo é uma máquina que ao sofrer avarias será recuperado sob interesses econômicos e políticos. Interesses que nunca visam o atendimento da maioria da população que continua carente de atendimento ou morrendo, vítima de um sistema totalmente falho, ex.: enfermeiro carioca que matava suas vítimas justificando-se na não continuidade do sofrimento das mesmas. Então, nesta situação a capacidade das pesquisas médicas de ponta e da bioquímica é ultrapassada, e quem mata é a falta de organização e a corrupção das instituições deixando desembocar um problema complexo de saúde pública numa individualidade débil e doente. A concepção esfacelada e mutilada em que é fundamentada a visão de saúde e de vida, de doença e de morte, afasta-nos da dinâmica das inter-relações do contexto eco-psico-socio-cultural.
- b) Educação Física e Esportes: o corpo é uma estrutura física, abarcado por uma perspectiva utilitarista, funcionalista e à mercê das ciências experimentais, que o colocam de forma reducionista como produto da ordem social vigente. O indivíduo vive sua corporeidade totalmente desvinculado das questões políticas, econômicas, ideológicas, sociais e culturais. Desde quando, lá no clube ou escola, a garotinha e/ou o garotinho se estimula com a prática de atividades que se aproximam das esportivas (eles não estão preocupados com o esporte), já podemos ver um brilhante profissional da área pegando aquele corpinho como um artefato a ser aperfeiçoado dentro dos padrões de rendimento impostos pela ciência, pela técnica e pela ganância dos pseudos especialistas (expert 'alhões') e, também, dos pais ignorantes que querem enterrar junto com seus filhos todas as suas frustrações e incompetências passadas.

Esta mencionada Pedagogização é refutada por Gonçalves, ao colocar que a *razão de ser da Educação Física reside no fato de que o homem como um ser corpóreo e motriz necessita de aprendizagem e experiência, para lidar de forma adequada com sua corporalidade e seus movimentos*<sup>3</sup>, e citando Funke (1983), identifica que do ponto de vista verdadeiramente pedagógico, onde se configura uma dinâmica entre o corpo próprio e o corpo físico (totalmente contextualizados - vivência eco-psico-socio-cultural) sob uma orientação do PROFESSOR de Educação Física como EDUCADOR do movimento (qualquer movimento não abstrato e não alienado), distingue-se a experiência corporal como:

- a) consciência corporal, em que o objetivo é que o aluno tome consciência de seu corpo, de sua respiração, de seu andar, de sua postura, de seu nível de relaxamento e excitação, etc.;
- b) experiência com o corpo, em que o aluno se conscientiza de como experimenta o mundo corporalmente, como sentir a água ao nadar.
- c) experiência do meu corpo no espelho dos outros, o que significa trocar informações sobre como o corpo e os movimentos são percebidos pelos outros;
- d) vivência da expressividade do corpo e da interpretação da linguagem corporal dos outros.<sup>4</sup>

Aspectos que, além de interagirem, quanto a sua ordenação e coordenação, também o fazem no que se refere à complexidade social com suas maiores ou menores diferenças: o sexo, a idade, a religião, a ocupação, a classe social e demais fatores que marcam a vivência multifacetada do ser humano.

Portanto, para compreendermos toda a complexidade da corporeidade, não deveremos partir de visões reduzidas/reducionistas e disjuntas/disjuntoras que são apresentadas em manuais produzidos e reproduzidos na área de Educação Física, do Esporte e da educação em geral. Esta produção, que se norteia numa visão matematizante/mecanicista/biologicista/pedagógicista sobre o ser humano, deve ser rechaçada em benefício de uma visão que considere o ser no mundo com toda sua complexidade viva, que busque nas imagens de corpo que são construídas no imaginário ecosociocultural, imagens determinadoras da vivência corporal viva, íntegra, do ser humano uno e indivisível. Que entenda que, quando uma criança quer jogar

<sup>3</sup> Maria Augusta Salin GONÇALVES. Sentir, pensar, agir - corporeidade e educação. 1994, p.148.

<sup>4</sup> Id. *ibid.*, p. 148-149.

## 2. A Personalidade em Sartre

A relação do homem com o mundo sempre foi uma das principais questões que intrigou a filosofia e posteriormente, a Psicologia. Estas sempre se perguntaram sobre o que é o mundo, o que é o homem, como surge o mundo, como surge o homem. Mas o pensamento moderno tratou de aprofundar estas questões ao se perguntar sobre como o homem se relaciona com este mundo, como ele conhece e o que é este conhecimento, e ainda, para que serve este conhecimento? O Pensamento moderno foi palco de muitas divergências que resultaram em diferentes entendimentos da realidade, do sujeito que conhece e do próprio conhecimento estabelecendo uma visão dicotômica de homem. A tradição filosófica tem posto a supremacia da razão sobre a matéria, o materialismo, porém, se contrapõe a essa concepção, colocando que há supremacia da matéria sobre a razão. Sartre rompe com esta dicotomia, mas não sem antes vasculhar toda a filosofia e dialogar com Marx, Kierkegaard, Husserl, Gaston Bachelard e Heidegger, entre outros. Sartre vai elucidar que não há supremacia de um sobre o outro, mas sim, uma totalização dialética destes dois pólos, onde um não se dá sem o outro. Somente a partir de sua obra a psicologia passa a ser disciplina científica, comprometida indiscutivelmente com os acontecimentos da realidade mundana.

## 3. A Constituição do Ego

Em seus estudos, SARTRE constatou que a maioria dos filósofos e das psicologias entendiam ser o Ego um habitante da consciência humana. Alguns admitiam ser ele uma presença formal, como um vazio de unificação, e outros, uma presença *material*, como centro dos desejos e dos atos do homem. Porém, vai mostrar como não há nenhum Eu na consciência, pois o Eu está fora, está no mundo é objeto para a consciência.

A todo instante estamos tendo incontáveis consciências, e estas podem ser de três tipos: reflexivas, imaginantes e perceptivas. Sartre, em *o Ser e o Nada*<sup>5</sup>, demarcou que a consciência (*Neant ou Nada*) é pura relação com o mundo. Este fluxo das consciências é anterior a constituição do Ego. Primeiro, o homem existe enquanto corpo/consciência e depois se essencializa, ou seja, forma um Eu. Podemos apenas abstrair Corpo/consciência para estudá-los, mas estes são constituintes do mesmo ser. No homem concreto não há consciência sem corpo e o corpo sem consciência não é homem, é apenas corpo. Por isso, o homem é psicofísico.

Até Sartre admitiu-se o cogito cartesiano enquanto cogito reflexivo, o que diluiu a matéria em razão, transformando tudo em pensamento. A consciência era secundária, e surgia de um ser aprioristicamente inventado, ou seja, deus. Sartre acabou confirmando que o cogito é inevitável, isso quer dizer que há um “eu” no horizonte do “eu penso”. Mas vai considerar como problema os desdobramentos do status que é dado a este cogito, no pensamento de Descartes. Por exemplo, o seu erro foi considerar que o cogito é transcendental, ou seja, é algo além da realidade objetiva, quando na verdade ele é transcendente, é um acontecimento no meio do mundo, consequência de nosso processo de relações com as coisas, os outros, passado, futuro e relações com estas relações. Por desconsiderar estes dados empíricos da realidade, e utilizar um pensamento sustentado na lógica, Descartes não verificou que o “Eu” ocorria a partir de toda a relação do ser com o mundo e que a consciência irrefletida era a condição ontológica para o aparecimento do cogito.

Kant acabou verificando que quando eu penso, há um Eu que pensa e algo que é pensado, portanto o meu pensamento é meu. Neste caso, há a experiência de duas coisas: do eu que pensa e do pensamento, assim “Eu” e pensamento são duas coisas distintas. Sartre verificou daí que o cogito é verdadeiro porque a consciência é transparente para ela mesma, sendo assim, há uma unidade absoluta entre a consciência reflexionante e a consciência refletida. A consciência não pode ser consciência de algo e ignorar que é consciência de algo.

Husserl tentou chegar as coisas mesmas, porém acabou diluindo a realidade na intersubjetividade. Sartre constata que o Eu Transcendental de Husserl é dispensável, resgatando porém a noção da consciência como intencionalidade. O Ego, será portanto, algo fora do Homem, da consciência. Verificar o Ego como

<sup>5</sup> Sartre (1998)

## *Desde quando isso ocorre?*

Embora sempre encontrando resistência, o pensamento científico impingiu, através da matematização e geometrização do universo, uma forma de ver a realidade que passou a ser considerada como verdadeira, inabalável e por consequência determinante da forma de viver dos seres humanos. Opondo-se a esta visão, Santin, faz uso de Gomperz (1967), que cita dois momentos em que a visão lógico-racional do universo e da vida, é combatida.

O primeiro diz respeito à visão harmônica do mundo, que teve seu início com os pré-socráticos, mais especificamente na escola pitagórica. Esta escola entendia o número como representante de toda a realidade, que era essencialmente matemática. *Os números para eles, serviam para garantir a audição da musicalidade dos corpos celestes, porque há uma relação matemática entre os sons harmoniosos e as cordas vibrantes*<sup>8</sup>. A partir daí esta visão passou por: Aristarco (séc. III a. C.), Copérnico, Galileu e de seu contemporâneo Kepler, que mesmo com obra 'A harmonia do mundo', viu sua teoria suplantada pela visão matematizante e geometrizante de Galileu, como nos conta Santin.

Intimamente ligado a isso temos o 'sentimento estético', que juntamente com a visão de 'harmonia musical' constitui-se no segundo momento identificado por Gomperz. Entre muitos pensadores que são favoráveis a utilização do sentimento estético se encontra Abraham Moles que, segundo Santin, atribui ao método estético enorme importância para as ciências, especialmente a astronomia. ... *O sentimento estético, aplicado como motor e como guia na organização dos fatos e dos conceitos em um todo coerente, toma um aspecto místico cuja expressão e influência no domínio artístico conhecemos bem*<sup>9</sup>. Características que se bem observadas e analisadas poderão auxiliar nas questões pedagógicas no que se refere ao movimento humano e especialmente aos movimentos realizados nas vivências esportivas.

Da mesma forma Santin, apresenta as palavras de Louis de Broglie, onde este afirma: *ser o sentimento estético um guia para a elaboração das teorias da nova filosofia*<sup>10</sup>. Filosofia que deverá apresentar uma 'relação pedagógica' nos termos definidos por Assmann, onde *trata-se de frisar um enfoque pedagógico diferente, no qual a aprendizagem é vista como um processo de verdadeiras experiências de aprendizagem, e não como simples repasse de conhecimentos supostamente já prontos*<sup>11</sup>. Broglie, admite ainda, que o *trabalho teórico é muitas vezes orientado e guiado pelo sentimento estético*<sup>12</sup>. Podemos dizer que, sob este enfoque, o 'sentimento estético' pode ser um postulado para 'o viver a vida vivo'<sup>13</sup>, onde, teríamos a síntese na corporeidade e na motricidade, ou seja, na integridade do ser no mundo, locus da não separação do sensível/inteligível.

## *O que significa 'sentimento estético'?*

Para seguir nessa discussão torna-se necessário, talvez, a resposta a esta questão. Na tentativa de fazê-lo, seguiremos um caminho quase lógico<sup>14</sup>, ou seja, uma análise etimológica. Será que a palavra 'estética' não nos dará todas as 'dicas' necessárias? Vamos ver?

<sup>8</sup> Santin, Silvino, op. cit., p. 59, citando Gomperz.

<sup>9</sup> Id. ibid., p. 60.

<sup>10</sup> Id. ibid., p. 60.

<sup>11</sup> Hugo Assmann. Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 176.

<sup>12</sup> Santin, Silvino. Op.cit., p.60.

<sup>13</sup> "...vida é a instauração de um nível emergente de complexidade que cria uma unidade autopoietica - um pólo interno que desencadeia uma auto-organização - acoplada estruturalmente ao meio-ambiente no qual está imersa." Hugo Assmann. Sete colocações sobre corporeidade e movimento, in *Metáforas novas para reencantar a educação*. Piracicaba: Editora Unimep, 1998, p.42

<sup>14</sup> Quase lógica porque, acredito como Assmann que, uma das melhores hipóteses da lingüística moderna "é a de que os significantes (a palavra como sons ou sílabas escritas) têm bastante autonomia em relação aos significados. Muitas vezes, os significantes bailam numa dança própria deles. Para tanto abanam, com carinho ou desdém, para tal ou qual significado. Mas namoro firme ou casamento indissolúvel parece não ser coisa tão universal no comportamento dos significantes. Existe, é claro e como sempre, o emprego de significantes numa estrita obediência a trilhos de significação que alguém inculcou ao usuário serem os únicos trilhos permitidos. Coisas dessas acontecem bastante na escola". Hugo Assmann. Reencantar a educação - rumo a sociedade aprendente". 1998, p. 68-69.

O amor é um estado, ou seja, é um sentimento onde a pessoa amada aparece no mundo como sendo mediação para a realização do seu ser no mundo. Assim, se você perde o seu amor, acaba perdendo esta mediação, e perder uma mediação de ser é o mesmo que perder um pedaço de seu ser. Daí a dificuldade em superar um estado, pois acaba mexendo em todo o seu projeto, no seu desejo de ser.

#### 4.2 As Ações

*Para conhecer uma personalidade temos que conhecer também suas ações no mundo* dizia Sartre. O que a pessoa faz, como ela faz, o que pensa e etc. Qualquer realização é uma ação, por exemplo, jogar futebol, dirigir o carro, treinar uma equipe. A ação é um movimento de intervenção que altera uma realidade de vez. Quando joga futebol, Fabinho realiza uma ação objetiva e concreta. Esta ação é transcendente a consciência, ou seja, é outra coisa que a consciência.

*“o que nos importa marcar aqui, é que as ações, do mesmo modo que os estados, são constitutivos do eu, são vividas concretamente como sendo intervenções minhas no mundo.”*<sup>7</sup>

Para realizar a ação de jogar futebol, são necessárias diversas consciências irrefletidas. Todas estas consciências são totalizadas num simples ato ou ação: jogar futebol. Ato e ação são coisas distintas, o ato é atual e singular, constitui-se numa parte isolada da ação, já a ação é universal. Mas, a ação “jogar futebol” precisará ser tomada como objeto por uma consciência reflexiva para ser unificada e apropriada por Fabinho. Assim, esta ação permanecerá no Ego.

*“A ação é um acontecimento no mundo, ou seja, é um movimento resultante de uma iniciativa de alguém em relação a alguma coisa [...] é um conjunto de atos, que pela definição em que se enquadra estes atos, esta definição a de ser a iniciativa de alguém no mundo relativamente a uma coisa ou um objeto. Que pela definição constituem uma série, ou seja, um universo. Isso quer dizer a ação é universal, é um conjunto de atos. Por isso, que se diz que a ação é abstrata e o ato é concreto.”*<sup>8</sup>

#### 4.3 As Qualidades

Vimos que estados e ações são alcançados pela consciência a nível concreto e são concretamente constitutivos do ser da pessoas. As qualidades diferem dos estados e ações, por serem elas vividas abstratamente enquanto um traço constante da personalidade. A qualidade é como um intermediário entre uns e outros. Por exemplo, Fabinho começa a jogar futebol e isso é uma ação, mas vai treinar no clube, começa jogar todos os dias, chuta, lança, defende, sabe as regras do jogo, dribla e faz gol. Ao totalizar estas ações encontramos o *ser jogador* de Fabinho, uma das suas qualidades. Assim, não precisa estar jogando para dizer que é jogador. Porém, sempre pode atualizar esta qualidade através das ações. Quer dizer, ao ir treinar, chutar em gol, fazer condicionamento físico, treinar jogadas, e mesmo, ao jogar as peladas com os amigos, acaba atualizando sua qualidade. Assim, a qualidade fica como uma potencialidade, algo que a qualquer momento posso fazer, mas que deve ser sempre atualizado pelos estados e ações.

As qualidades são abstrações, são secundárias aos estados e ações, do contrário cairíamos no equívoco de conceber no homem uma essência a priori. Por exemplo, o fato de Fabinho ter bebido no carnaval, num momento de empolgação junto a amigos, não o torna um alcoólatra. Porque ser alcoólatra é resultado de várias situações de uso de álcool. As qualidades de Fabinho resultam da sua existência. É por jogar futebol sempre, dirigir diversas vezes, amar todos os animais, que são suas qualidades ser jogador, motorista e amoroso com os animais.

<sup>7</sup> ELIRCH (1996:66)

<sup>8</sup> BERTOLINO (1998/2)

Este julgamento, através do sentimento estético, busca alcançar a máxima harmonia do nosso todo sensível/inteligível. Entendendo que o impulso sensível (estético), antecede o impulso inteligível (racional) na atuação, poderíamos passar (sentido de Kant) de um juízo-de-sentido estético para um juízo-de-reflexão estético, colocando, portanto, em destaque a condição de sermos um corpo e que este corpo é a chave para a autonomia e liberdade humana. Pois, para Schiller, *a humanidade do homem não se dá com a racionalidade, mas com a descoberta da beleza, isto é, dos valores estéticos*<sup>23</sup>.

Poderemos, então, optar: O HOMEM NO MUNDO...

1 - Sob um princípio harmônico, fundamentado no impulso estético e nos sentimentos de 'beleza'?

2 - Sob um princípio mecânico, norteado por leis da física e da mecânica?

→ Na primeira opção sua realização é viver na liberdade gerada pela busca da qualidade pedagógica através do 'sentido estético' (harmonia entre o sensível e o inteligível - perfeição estética).

→ Na segunda opção o máximo rendimento e a máxima eficácia são o seu ideal (perfeição produtora).

Então, vejamos...Estética não é somente uma questão de forma, e como coloca Santin: *a compreensão da corporeidade através de conceitos e definições de manuais precisa ser completada pela observação das imagens de corpo que se constroem no imaginário social que, em última instância, são as que determinam a vivência corporal*.<sup>24</sup> Que caminho seguir?

A primeira atitude, talvez, seria deixar de sermos tecnicistas, para sermos artistas das sensibilidades/intelectivas. Deixarmos de pensar a partir dos resultados, para pensarmos a partir do processo de sentimentos e aspirações, pois, como diz Freire: *sensível é o segundo nome do inteligível e inteligível é o segundo nome de sensível*<sup>25</sup>. Para que isto aconteça, na pedagogia do movimento (Educação Física e Esportes), será necessário uma ação pedagógica junto às novas gerações, desde as mais tenras idades, que as considerem como seres humanos dotados de possibilidades e de capacidade para crescer, se desenvolver e assumir posições em nome de sua própria condição humana, baseada em necessidades específicas e na liberdade. Não se trata da produção (via tecnologia) de atletas novos, apesar de talvez possuírem potencialidades. Não está fora de propósito lembrar que foi dentro deste espírito racionalista/tecnicista (razão), que surgiram os treinamentos psico, fisio, sócio, físico, técnico e tático, verdadeiro esquiteamento do corpo. A pedagogia do movimento deve levar em consideração os 'sentidos estéticos' para devolver ao corpo a integridade sensível. Evitando tornar-se uma puericultura<sup>26</sup>, deverá buscar a corporeidade como foco irradiante primeiro e principal de sua ação rumo à educação e formação na Educação Física e no Esporte, tendo a motricidade como seu vetor historicizante, seu caminho seguro.

O primeiro encontro com o mundo do movimento, principalmente do movimento esportivo, não deve ser completamente subvertido por uma organização funcional, onde o calor humano das pessoas, os conflitos energizantes, os elementos de criticidade e criatividade desapareçam para dar lugar aos movimentos estereotipados, padronizados, performáticos, ou seja às técnicas especializadas. Não devemos provocar um desvio no desenvolvimento da criança, a partir de suas primeiras experiências motoras, devemos, sim, reconhecer o ser intencional, que esta é, e possibilitar a interação do sujeito com o mundo através de sua sensibilidade, de sua motricidade, - e por quê não? -, de seu 'sentimento estético', conferindo assim significados aos seus movimentos, promovendo a intencionalidade. Os movimentos na estimulação e aprendizagem esportiva, são os movimentos da criança praticante e não os movimentos que os especialistas (expert 'alhões') traduzem, reproduzem e padronizam. Da mesma forma que os objetivos e metas neste momento de experiência devem ser aqueles(as) que levem em consideração, principalmente, a subjetividade e a intencionalidade dos praticantes.

<sup>23</sup> Id. *ibid.*, p. 62.

<sup>24</sup> Silvino Santin, *op. cit.*, p. 53.

<sup>25</sup> João Batista Freire. De corpo e alma: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991, p. 30.

<sup>26</sup> "Conjunto de técnicas empregadas para assegurar o perfeito desenvolvimento físico, mental e moral da criança, desde o período da gestação até a puberdade". Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. S/d, p. 1157.



FÉLIX, Claudia. (1994) Trabalho da Disciplina de Introdução à Fenomenologia Existencialista. Florianópolis.

MOCKER, M.C.M. (1989) O curso de licenciatura em educação física da UFSC: suas concepções de ensino e de Educação Física. Santa Maria: Dissertação de Mestrado.

MORAVIA, Sérgio. (1985) Sartre. Lisboa: Edições 70. (tradução portuguesa José Eduardo Rodil)

PINTO, Fábio Machado. Pequenos Trabalhadores: Sobre a Educação Física a Infância Empobrecida e o Lúdico num Contexto Histórico e Social. Florianópolis: UFSC, 1995.

SARTRE, Jean-Paul. (1994). A transcendência do Ego. Trad. Pedro M. S. Alves. Lisboa: Colibri.

\_\_\_\_\_. (1998) O Ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica. Trad. Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes.

VERNANT, Jean-Pierre. (1986) As origens do pensamento grego. São Paulo: DIFEL.

Fábio Machado Pinto

Rua dos Surfistas, 48 Praia do Campeche - Florianópolis/SC - CEP 88043.000

Telefone residencial: 237 4164 fax: 2374034. Telefone do trabalho: 331 9243

e-mail: piu@intercorp.com.br ou bage@ced.ufsc.br

## VALORES ESTÉTICOS PARA A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NO ESPORTE: Algumas preliminares

*Dourivaldo Teixeira<sup>1</sup> e Roseli T. Selicani Teixeira* (Mestres do DEF/UEM)

Este texto, ainda em construção, vem sendo desenvolvido no sentido de apontar possibilidades de uma diferente abordagem da pedagogia do movimento na Educação Física e no Esporte. Partiu-se acenando para a problemática do paradigma cientificista que preconiza uma pedagogia redutora e disjuntora dentro do processo ensino-aprendizagem: seus protagonistas, conteúdo nele abordado e metodologias, principalmente para crianças. Numa seqüência, que se pretende interrelacionada, discute-se algumas interpretações sobre a 'estética' (sentimentos estéticos), permitindo-se aponta-la como um caminho estratégico para formação de um arcabouço teórico/prático que nutrirá de energias a grande, desafiadora e estimulante caminhada da pedagogia do movimento rumo a um verdadeiro 'salto de qualidade.

Falando em Pedagogia do Movimento na Educação Física e no Esporte

O homem vivencia sua corporeidade. Nesta vivência as normas e o controle das ações corporais não são universais, nem constantes e nem absolutas, mas sim, resultado de uma construção social advinda de um processo histórico. Vivendo em determinado contexto social com o qual interage dinamicamente, direcionando seus pensamentos, sentimentos e ações, influenciando e sendo influenciado, o homem atua sobre a sua realidade modificando-a.

*Assim, as concepções que o homem desenvolve a respeito de sua corporalidade e as suas formas de comportar-se corporalmente estão ligadas a condicionamentos sociais e culturais. A cultura imprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e fixando ideais nas dimensões intelectual, afetiva, moral e física, ideais esses que indicam à Educação o que deve ser alcançado no processo de socialização. O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade. Cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Rua: Guido Inácio Bersch, 356, Zona Sete, CEP. 87020-250, Maringá-Pr. Fone: (044) 225-3965.

<sup>2</sup> Maria Augusta Salin GONÇALVES. Sentir, pensar, agir - corporeidade e educação. 1994, p.13-14.

# A PRÁTICA AVALIATIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS 3º E 4º CICLOS DE EDUCAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA

**Antônio Machado Rodrigues Filho** - Esp. Educação Física Escolar – UFG

**Edson Leonel Rocha** – Esp. Educação Física Escolar – UFG

**Nara Resende Oliveira** - Esp. Educação Física Escolar – UFG

**Vânia Aparecida Nogueira** - Esp. Educação Física Escolar – UFG

---

*Resumo: O presente trabalho busca identificar nos discursos dos professores de Educação Física dos 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Goiânia / GO, como tem sido praticada a avaliação, através de uma análise dialética-hermenêutica. Inicialmente, foram levantados dados bibliográficos que orientaram teoricamente essa análise. Essas aproximações teóricas trataram da história e conceitualização da avaliação, do paradigma tradicional, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das possíveis superações, dos princípios e instrumentos avaliativos para Educação Física. Em seguida, foram analisados os dados obtidos, através da aplicação do questionário aberto com respostas orais. Os resultados obtidos foram categorizados para análise segundo os critérios: a natureza filosófica da avaliação e seus elementos constitutivos, o papel do aluno, o papel do professor, o distanciamento ou aproximação entre o discurso e a prática do processo avaliativo. O trabalho aconteceu coletivamente devido aos autores acreditarem nas mudanças e transformações sociais que advenham de uma política coletiva de construção do conhecimento. Este trabalho é resultado da monografia apresentada como exigência parcial para conclusão do curso de Especialização em Educação Física Escolar, oferecido pela Faculdade de Educação Física – Universidade Federal de Goiás, em 1997, sob orientação do Prof. Doutorando Gabriel Humberto Muñoz Palafox.*

---

Este trabalho tornou-se coletivo mediante o desejo de elaborar algo próximo da realidade, onde acreditamos que as mudanças significativas devem partir da união dos indivíduos que, juntos, atuam pedagogicamente para a melhoria da qualidade no ensino. Este conhecimento aprofundou-se no decorrer das aulas do curso de Especialização.

Observamos que o discurso dos professores tende para uma avaliação ligada à Educação Tradicional, e que na Educação Física baseia-se em fundamentos de domínio motor, habilidades esportivas, psicomotricidade, aptidão física e, raramente, nos aspectos cognitivos e afetivos.

Na primeira parte do presente trabalho, procuramos apresentar a temática que nos orienta teoricamente. Na segunda parte, são mostrados os resultados da pesquisa realizada no contexto escolar entre os professores de Educação Física, diretores e coordenadores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

## 1. Procedimentos Metodológicos

Nos procedimentos metodológicos, optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa, utilizando como referencial filosófico de análise da realidade, o método Dialético- Hermenêutico para as informações coletadas.

Essa metodologia busca realizar uma reflexão que não se separa da práxis, numa perspectiva de totalidade, tentando, assim, não omitir qualquer dado para compreender e interpretar a comunicação apresentada pelos informantes.

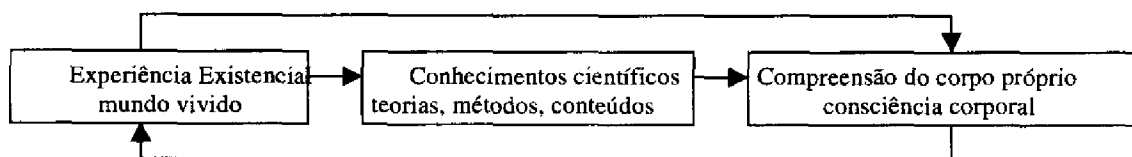
Trabalhamos com um universo de 20 escolas, escolhidas aleatoriamente, observando apenas que nelas existissem o 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental. Nessas escolas lidamos com 2 grupos em um total de 40 profissionais:

- 20 professores de Educação Física e
- 20 profissionais ligados à administração escolar, sendo eles: Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Coordenadores de Turno.

Futsal aos 5 ou 6 ou 7 ou ... anos de idade, ela quer (ela o quer inteira, total, una, íntegra - ela o quer bio-psico-socio-culturalmente) apenas estar com outras crianças: “brincando brincadeiras” com bola (qualquer/diversos tipos de bolas), com divisões de espaços (maiores/menores, se tocando/trombando/acariciando), com materiais diversos (não há necessidade de ser uniformes oficiais e com patrocínio), em duplas, trios e grupos (não quer saber se as regras exigem 5 X 5 ou 1000 X 1000), e não treinando (técnica/taticamente) o Futsal oficial (ela quer jogar mesmo que não seja de “fixo, pivô ou goleiro”, ela quer jogar, brincar, ser, estar e fazer) como se fosse um jogador adulto. Tenham calma, ela chegará na idade de fazê-lo e com melhores condições para tal. Não vamos criticar a exploração da ‘mão de obra menor’ em nossa sociedade oferecendo um trabalho árduo na defesa de interesses comerciais de determinadas escolas e clubes (divulgação do nome da escola através de resultados esportivos) em detrimento da formação adequada de nossas crianças.

Neste sentido torna-se coerente apostarmos numa experiencição da corporeidade a partir de uma pedagogia do movimento, que privilegie conteúdos planejados, a partir das vivências reais e espontâneas e com características de liberdade e reflexividade, pois, somente assim esta prática estará contribuindo para a formação de uma imagem/linguagem corporal, que acompanhará o indivíduo pelo resto de sua vida, alcançando através da pedagogia do movimento a humanização do humano.

Então vejamos:



Considerando a relação recursiva<sup>5</sup> apresentada acima, criaremos, num ciclo virtuoso, uma relação circular entre o mundo do movimento vivido (mundo das crianças) e o mundo do movimento pensado (mundo dos especialistas - Experts), onde criar-se-ia uma relação de interdependência, remetendo cada uma destas proposições uma para a outra e reciprocamente, num ciclo produtivo (mundo de ambos - CRIANÇA/ EDUCADOR) sem a sobreposição de uma sobre a outra. Significando que, ao mesmo tempo que a realidade vivida das CRIANÇAS (suas experiências) envolvidas no processo depende da realidade acadêmico científica dos EDUCADORES (conteúdo, método, objetivos), esta realidade vivida deverá nortear estes procedimentos acadêmicos científicos. É na interdependência das duas que estaremos dando o ‘salto de qualidade’<sup>6</sup>.

E é com vistas a este ‘salto de qualidade’ (qualidade de formação de nossas crianças através da pedagogia do movimento no esporte) que proporemos, a seguir, corroborando com Santin<sup>7</sup>, um retorno às ‘questões da estética’ tão cultivadas pelos gregos e sempre valorizadas por filósofos, pensadores, pedagogos e cientistas até o momento atual de nossa história.

## Em Busca do ‘Sentimento Estético’ para o Movimento e Consciência de Movimento

O ‘sentimento estético’ se constitui numa forma de pensar a realidade, oposta à forma dualista e racional que marca a civilização ocidental. Para Santin, que tem as ciências como criações sociais humanas muito recentes, devemos considerar dois aspectos: num primeiro momento sua validade, e num segundo momento o monopólio do conhecimento científico. Este autor, também, identifica a dificuldade e complexidade de abordagem do primeiro aspecto e se concentra na hegemonia do conhecimento científico e sua privilegiada posição na sociedade ocidental, principalmente. Sequência de análise que nos interessa neste estudo sobre a pedagogia do movimento no processo de ensino da Educação Física e do Esporte.

<sup>5</sup> Ver princípio da recursão organizacional, Edgar Morin. Introdução ao pensamento complexo, 1991, p. 89.

<sup>6</sup> Aqui, o termo qualidade segue o entendimento apresentado por Hugo Assmann (1998, p.172), “a qualidade do processo humano de relacionamentos, e não apenas a do ‘produto’. A qualidade da educação se avalia examinando as experiências de aprendizagem, e não apenas a acumulação, em geral transitória, de saberes formais medíveis”.

<sup>7</sup> Santin, Silvino. Perspectivas na visão da corporeidade. In Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI. Coletivos de autores, organizado por Wagner Wey Moreira, 1992.

- Determinar objetivos e metas;
- Fazer reflexões críticas sobre o que planejou e executou;
- Reconhecer as limitações das pessoas envolvidas no processo avaliativo com humildade;
- Buscar uma coerência entre a teoria e a prática, e também uma consistência, pois o professor não deve estar desenvolvendo uma prática muito diferenciada do restante do coletivo escolar;
- O professor deverá sempre prezar pelo seu controle emocional devido as diversas situações complexas que acontecem na escola.

Os instrumentos são vários:

- A Observação – tendo clareza do quê observar e para quê;
- Incentivar o debate;
- A Pesquisa;
- A Prova (e porque não?) – desde que esta sirva para analisar e refletir com os alunos as melhores formas para superar as dificuldades apresentadas;
- Incentivar a Auto-avaliação que desenvolve a consciência crítica, e o
- Registro diário das atividades.

### **3 – Pesquisa de campo – Resultados**

#### *3.1 – Em relação aos professores de Educação Física.*

A maioria dos entrevistados atuam de 1 a 5 anos na Rede Municipal de Ensino; a média de suas idades é de 35 anos. Desses professores, 36% são formados de 6 a 10 anos, sendo que a grande maioria concluiu sua graduação na ESEFEGO; 55% possuem um curso de especialização.

Quando pedimos o conceito de avaliação, apenas 5% não conseguiram uma definição, e 70% deles dizem utilizar da observação em seu processo avaliativo, e como critérios, 50% utilizam do rendimento nas solicitações motoras.

Ao perguntarmos sobre a participação na elaboração do Projeto-Político-Pedagógico (PPP) 30% participaram intensamente, 25% não participaram e 45% participaram parcialmente. 40% dos professores dizem que nunca tiveram nenhuma orientação da escola quanto à avaliação, e 65% deles afirmaram que não tiveram qualquer tipo de orientação teórica quanto a avaliação após a sua graduação.

#### *3.2 – Em relação aos diretores e coordenadores*

60% apresentaram uma organização sistematizada do processo avaliativo, e, na elaboração deste processo no PPP, a unidade escolar diz ter tentado seguir normas e orientações da SME, e 65% dizem que a avaliação que eles desejam não condiz com a prática.

#### *3.3 – Análise e interpretação dos dados coletados*

Neste item orientamo-nos seguindo estas categorias:

- Natureza filosófica da avaliação;
- Elementos constitutivos do processo avaliativo;
- Papel do aluno no processo avaliativo;
- Papel do professor no processo avaliativo;

Neste sentido, para iniciar, recorreremos a Japiassú e Marcondes, que identificam as raízes gregas do termo 'estética' como: *aisthetikós*, de *aisthanesthai*: perceber, sentir<sup>15</sup>; e a Marilena Chaui que coloca a palavra 'estética' como tradução da palavra grega *aesthesis*, que significa conhecimento sensorial, experiência, sensibilidade<sup>16</sup>. Estes autores atribuem, a utilização pioneira deste termo no que se refere às artes, ao alemão Baumgarten no século XVIII. Inicialmente referindo-se ao estudo das obras de arte enquanto criações de sensibilidade, tendo como finalidade o belo<sup>17</sup>.

Já para Santin, termo 'estética' a partir das raízes: *AISTH*: sensação, sentir. *ETOS*: costume, moral. (...)significa a moral ou o costume da sensação e do sentimento.<sup>18</sup>

Para Kant, em Primeira Introdução à Crítica do Juízo, temos três formas de juízos: teóricos, estéticos e práticos, sendo que um juízo estético é aquele cujo fundamento-de-determinação está em uma sensação que esteja imediatamente vinculada com o sentimento de prazer e desprazer<sup>19</sup> e identifica-se como: juízo-de-sentidos estéticos e juízo-de-reflexão estético. O primeiro baseia-se na sensação imediata alcançada pela experiência não se referindo à faculdade-de-conhecimento, ao passo que o segundo, juízo-de-reflexão estético, significa:

*aquela que o jogo harmonioso das duas faculdades-de-conhecimento do Juízo, imaginação e entendimento, efetua no sujeito, na medida em que, na representação dada, a faculdade-de-apreensão de uma e a faculdade-de-exposição do outro são mutuamente favoráveis uma à outra, proporção esta que, em tal caso, efetua por essa mera forma uma sensação, a qual é o fundamento-de-determinação de um juízo, que por isso se chama estético (...) se a reflexão sobre uma representação precede o sentimento de prazer (como fundamento-de-determinação do juízo), a finalidade subjetiva é pensada, antes de, em seu efeito, ser sentida, e o juízo estético pertence nessa medida, ou seja, segundo seus princípios, à faculdade-de-conhecimento superior, e aliás ao Juízo, sob cujas condições subjetivas e no entanto também universais e subsumida a representação do objeto.<sup>20</sup>*

Kant já identificava as possibilidades do 'sentido estético' em relação à produção de conhecimento, através do juízo estético, e como se refere às questões de sensação, vivência e experiência, entendemos tratar-se especificamente de produzir conhecimentos sobre o ser humano vivo, em sua ação vivificante num mundo real, no eco-sócio-sistema.

Mas é Friedrich Schiller, citado em Santin, que retoma a compreensão de estética e tenta esclarecer a significação desse termo, que se encontra tão mal utilizado em função da falta de conhecimentos, dizendo que: *todas as coisas que de algum modo possam ocorrer no fenômeno são pensáveis sob quatro relações diferentes*<sup>21</sup>. Donde extraímos:

- 1 - índole físico → estado sensível (nossa existência e bem estar).
- 2 - índole lógica → entendimento (possibilidade de conhecimentos).
- 3 - índole moral → nossa vontade (objeto de escolha da razão).
- 4 - índole estética → referindo-se ao todo de nossas diversas faculdades (sem ser objeto específico de nenhuma delas).

Neste sentido, Schiller nos mostra que, *um homem pode ser-nos agradável por sua solicitude; pode, pelo seu caráter; enfim, independente disso e sem que tomemos em consideração alguma lei ou fim, ele pode aprazer-nos na mera contemplação e apenas por seu modo de aparecer. Nessa última qualidade, julgamo-lo esteticamente.*<sup>22</sup> Julgamo-lo integralmente, pelo seu ser (sentir/pensar/agir) no mundo.

<sup>15</sup> Hilton Japiassú e Danilo Marcondes. Dicionário básico de filosofia. R.J.: Jorge Zahar Edidor, 1996, p.91.

<sup>16</sup> Marilena Chaui. Convite à filosofia. 1999, p. 321.

<sup>17</sup> Id., ibid., p.321.

<sup>18</sup> Silvino Santin, op. cit., p. 60-61.

<sup>19</sup> Immanuel Kant. Introdução à crítica do juízo in Textos Selecionados por Marilena Chaui, 1980, p.185.

<sup>20</sup> Id., ibid., p.185.

<sup>21</sup> Friedrich Schiller citado por Silvino Santin, op. cit., p. 61.

<sup>22</sup> Id. ibid., p. 61.

### 3.3.7 – Distanciamento ou aproximação entre o discurso e a prática do processo avaliativo

O discurso dos pesquisados reflete o “conhecimento oficial” que é vinculado nos manuais ou eventos de capacitação, advindos do sistema educacional vigente. Segundo um coordenador pedagógico, “a avaliação foi elaborada em cima da teoria que está sendo divulgada agora, mais moderna, mas os professores não assimilaram. Parece-me que só colocaram no papel, na prática mesmo não está acontecendo”.

O processo de avaliação é elaborado de forma fragmentada, onde cada professor estrutura seu plano, nem sempre baseado no Projeto-Político-Pedagógico da escola.

Percebemos, também, que a formação continuada dos profissionais da Educação demonstra aspectos cristalizados que dificultam a introdução de mudanças.

Observando ainda, o discurso de um professor, podemos confirmar o que foi dito anteriormente: “não tenho conhecimento e nem autor, nunca li, inclusive, está sendo assunto novo agora”.

Assim, percebemos que a prática avaliativa em Educação Física apresenta um distanciamento da prática para o que é planejado no Projeto Político Pedagógico e uma aproximação ou identificação com as teorias pedagógicas que sustentam os princípios dominadores do sistema.

### Considerações finais

Não temos a intenção de tornar este trabalho um tratado de avaliação, mas sim, contribuir na discussão deste tema, visto que a nível nacional, muito já se discute sobre o mesmo, mas em nosso meio (Goiânia), esse assunto tem sido pouco abordado e aproveitado, como é o caso deste trabalho e alguns outros que têm surgido.

Por considerarmos este trabalho inacabado, independente dos dados coletados, e sabendo que os mesmos poderão ter novas formas de interpretação, dependendo de novos estudos, vivências e práticas sociais, concluímos com esta frase de Pedro Demo:

**“ONDE HÁ MUITA VERDADE,  
HÁ MAIS AUTORIDADE  
QUE CIÊNCIA”**

Pedro Demo (1989)

### Bibliografia

- APPLE, M. Construindo a audiência cativa: neoliberalismo e reforma educacional. IN: Programa de estudos pós-graduados em educação - história e filosofia da educação. Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC, 1998.
- ARANHA, M<sup>a</sup> Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- DAOLIO, Jocimar. Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80. Rev. Bras. de Ciências do Esporte. 18 (3): 182 - 191, 1997.
- DARIDO, Suraya Cristina. Professores de Educação Física: procedimentos, avanços e dificuldades. Rev. Bras. de Ciências do Esporte. 18 (3): 200, 1997.
- DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro/RJ: Ed. tempo brasileiro, 1996.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Fundamentos pedagógicos sobre Educação Física. Rio de Janeiro: Ed. ao livro técnico, 1986.
- FERREIRA, M. E. C. Corpo, cultura e transformações socioculturais. Rev. Bras. de Ciências do Esporte. 18 (3): 226 - 232, 1997.
- GUIMARÃES, Ana Archangelo. O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 1998.
- LUCKESI, C. Avaliação educacional: para além do autoritarismo. Rev. ANDE. 10: 47 - 51, 1986.
- LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995.
- MYNAIO, M. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 1996.

Ao longo do processo de educação do movimento e pelo movimento, não podemos continuar fornecendo idéias empacotadas, estabelecendo regulamentos de conduta, da mesma maneira como os enchemos de enlatados, de coca-cola ou de tênis nike. Onde os próprios movimentos já vêm prontos. Não há nada a inventar, nada que estimule o prazer e a criatividade. A criatividade vem imbutida dentro da ideologia do movimento que transmite a ideologia da sociedade da produção e da performance. Brincar, jogar significa, assim, construir jogadas, deslocamentos sincronizados, barreiras esquemáticas, posicionamentos pré-definidos, competir em clima de guerra, etc., o que sempre significa obedecer normas preestabelecidas. As tarefas estão prontas. A organização já foi definida.

Precisamos começar, talvez, por oportunizar, através da pedagogia do movimento às crianças e aos jovens, que poderem desenvolver sua sensibilidade, brincarem com seus movimentos e deslocamentos sem as formas do adulto (do esporte profissional, de alto nível), mas sim, com possibilidades de assumirem a fisionomia que a criança e os jovens lhes dão. Precisamos, talvez, não lhes dar fórmulas e manuais, mas espaços onde possam desenvolver as harmonias de diversidade e variedade de movimentos, baseados em suas próprias capacidades de discernimento. Precisamos, entender, que a criança pode pensar a fórmula ideal para o seu movimento, lançando seu corpo em tentativas cegas ou refletindo antecipadamente sobre estas tentativas de acordo com seus objetivos, e entendermos como Merleau-Ponty, que *no normal todo movimento tem um fundo (...). O fundo do movimento não é uma representação associada ou ligada exteriormente ao próprio movimento, ele é imanente ao movimento, ele o anima e o mantém a cada momento...*<sup>27</sup>. Características do movimento que nos são demonstradas pelas crianças muito cedo, nos primeiros gestos e deslocamentos, no desenvolvimento de atividades nas aulas de Educação Física ou em escolinhas especializadas de esportes.

Arriscar por este caminho será um risco? Para quem? As opções da racionalidade da sociedade moderna, com seu ideal produtivista e competitivista, geraram uma sociedade cheia de contradições e desequilíbrios, onde a pedagogia do movimento, principalmente com a especialização esportiva precoce, tem optado pela falsa certeza de um futuro atleta, em detrimento da formação do praticante com perspectivas de uma educação motora continuada e permanente. Por quê não tentarmos outros caminhos que comecem por admirar a natureza e a arte, onde, à estética do adjetivo estético, sejam atribuídos os 'sentidos estéticos': o sensível e o inteligível, que considera que o movimento subjetivo, espontâneo, criativo e lúdico da criança é indissoluvelmente movimento e consciência de movimento?

## Bibliografia

ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petropolis, RJ: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 11ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 1999.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. 1ª ed. 14ª impressão. RJ: Editora Nova Fronteira, s/d.

FREIRE, João Batista. De corpo e alma: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

GONÇALVES, Maria A. S. Sentir, pensar, agir - corporeidade e educação. Campinas: Papyrus, 1994.

JAPIASSÚ, Hilton. Dicionário básico de filosofia/Hilton Japiassú, Danilo Marcondes. 3ª ed. Ver. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KANT, Immanuel. Kant (II). Os pensadores. Textos selecionados/Immanuel Kant; sel. de textos de Marilena Chauí; Trad.: Tania M. Bernkopf, Paulo Q., Rubens R. T. Filho. SP: Abril Cultural, 1980.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

SANTIN, Silvino. Perspectivas na visão da corporeidade. In Educação física & esportes. Ademir Gebara...[et al.]; Wagner Wey Moreira (Org.). Campinas, SP: Papyrus, 1992.

<sup>27</sup> Merleau-Ponty. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p.159.

Extrapolava-se assim, a dualidade que sempre configurou esta etapa da Educação, onde de um lado privilegiava-se a função mais profissionalizante e de outro a mais acadêmica.

Segundo Guiomar Nemo de Mello, relatora do DCNEM, esta perspectiva de Formação Geral há de ser possibilitada no Ensino Médio ao se buscar *“conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a predominância no aluno e exercício de cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual”*. p: 20

Diante dessa necessidade de alcançar a Formação Geral no Ensino Médio e em especial diante da Educação Física, foco deste estudo, assume-se também esta responsabilidade.

Refletindo a respeito da tradição educacional da Educação Física, verifica-se historicamente que ela sempre esteve atrelada à concepção de atividade (execução de tarefas motoras) privilegiando as necessidades dos alunos de ordem biológica referente à aptidão física e controle de energia e de ordem neurocomportamentais, de aquisição de habilidades motoras e controle de informação (Gallardo et al, 1997 e Castellani Filho, 1998)

Com isto, privilegia-se ainda hoje, uma prática de ensino com metas previamente definidas para melhorar as habilidades e as capacidades do aluno diante dos conteúdos da cultura corporal (Dança, Ginástica, Jogos e Esporte). Nesta concepção, se enfatiza um fazer destituído de significado para o aluno, que por sua vez tem que reproduzir modelos, executar tarefas. Nesse modelo, vê-se necessário seguir o que o mestre mandou, o que normalmente é definido diante de condutas didáticas sistematizadas previamente, a fim de alcançar um produto.

Conseqüentemente há uma ênfase aos aspectos e necessidades internas do indivíduo em detrimento das necessidades externas consideradas diante dos aspectos socioculturais onde a contextualização da cultura corporal e a interação social podem ser evidenciadas.

Espera-se que os aspectos socioculturais sejam privilegiados em aulas de Educação Física, entendendo que para isso a cultura corporal deve ser interpretada, contextualizada a fim de ser apropriada pelos alunos em aulas que aparecem como um espaço de interação social. Nesse espaço de interação social o interesse do outro há de ser considerado e juntamente com a consciência da cultura corporal diante do meio social ao qual está inserido, esperando articular estes momentos para promover o exercício de cidadania plena e a formação ética salientadas como perspectivas para a Formação Geral no Ensino Médio.

Considerando a necessidade de se priorizar a Formação Geral do aluno do Ensino Médio, como proposto pelas DCNEM, nota-se que esta concepção de atividade da Educação Física há de ser superada a fim de se alcançar o status de prática pedagógica.

Uma prática pedagógica que conforme Gallardo et al, 1997, referem-se à necessidade de que as ações metodológicas integrem os aspectos socioculturais a fim de desenvolver uma prática significativa com fins a alcançar a formação integral do aluno. Diante desta possibilidade, pode-se acreditar na contribuição da formação integral do indivíduo, crítico, criativo e sujeito do meio social ao qual esta inserido.

## **A Busca da Autonomia na Formação Profissional do Professor de Educação Física: um Processo de Ação-Reflexão**

No intuito de superar esta condição de atividade da Educação Física e alcançar o status de prática pedagógica evidenciando os aspectos socioculturais, uma questão se faz fundamental, qual seja, buscar a autonomia intelectual dos envolvidos no processo (professores e alunos), para que além da reprodução de modelos e acriticidade se promova a conscientização e apropriação dos professores sobre o que se ensina e dos alunos sobre o que se aprende.

Mas como oportunizar essa autonomia? “Baixar” um decreto é suficiente para que esta condição aconteça nas escolas?

No texto das DCNEM, se enfatiza o vínculo entre autonomia e proposta pedagógica, entendendo que estas propostas vão acontecer num espaço de decisão que é privativo da escola e do professor especificamente e que não admite imposições. Qualquer norma só vai passar a ser respeitada se for apropriada e significativa



Nosso instrumento de pesquisa foi questionário aberto com respostas orais, específicos a cada grupo, que eram gravadas pelo pesquisador, para que não houvesse interferência nas mesmas, as quais, foram mantidas no anonimato e onde limitávamos a efetuar as perguntas.

## 2. Avaliação e prática educativa: aproximações teóricas

### 2.1 – Sobre a história e conceitualização da avaliação no campo da Educação.

A análise bibliográfica que vem nortear nossas reflexões a partir dos dados coletados nessa pesquisa, registra procedimentos avaliativos desde 2000 A.C.. Considerando o ato de avaliar como **analisar alguma coisa para tomar uma decisão**, o ato de avaliar surgiu desde o início dos tempos, quando os homens primitivos já avaliavam: sua caça, sua moradia, entre outros. Então avaliar é algo inerente ao ser humano.

Achamos por bem apresentar um conceito de avaliação que mais se aproxima de nossas crenças. Celso Vasconcelos nos diz: “a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica na reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”.

### 2.2 – Sobre o paradigma tradicional da avaliação em Educação e Educação Física.

Neste sub-item, estivemos analisando a pedagogia tradicional, a escola-novista e a tecnicista, com o intuito de perceber suas contribuições/legados que estão presentes na Educação, e, conseqüentemente na Educação Física de hoje.

### 2.3 – Sobre a avaliação educacional na perspectiva oficial, materializada nos PCN's.

A avaliação também é alvo recente do discurso oficial. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) ela é algo tão útil para o aluno como para o professor, para que ambos dimensionem os avanços e dificuldades no processo ensino/aprendizagem.

No entanto, alguns autores criticam essa concepção de avaliação por constatarem que há uma leitura baseada no Construtivismo Piagetiano, desprezando as abordagens Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória do ensino da Educação Física. Apesar das tendências atuais ainda permanecerem numa visão etapista no trato dos elementos da Cultura Corporal, o processo avaliativo fica restrito a uma análise vinculada à avaliação do conteúdo, tendo como objetivo comum a *mensuração*.

### 2.4 – Sobre avaliação na Educação Física – em busca da superação do paradigma tradicional para uma perspectiva crítica de Educação.

Para superarmos o paradigma tradicional, temos procurado responder e justificar a seguinte questão:  
- qual tem sido a essência e o valor social dessa atividade humana?

Se considerarmos que o professor é um agente político pedagógico, ele deixa de ser considerado um RECREADOR ou um animador social, para ser um profissional que trata pedagogicamente do conhecimento de uma área chamada de cultura corporal (segundo o Coletivo de Autores).

Partimos do pressuposto de que o objetivo da avaliação em Educação Física é fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do currículo que norteia o Projeto-Político-Pedagógico (PPP) das unidades escolares.

### 2.5 – Princípios e instrumentos avaliativos para a Educação Física numa perspectiva crítica de ensino.

Sugerimos alguns princípios avaliativos para que o professor de Educação Física se oriente quando for avaliar. Ele pode:

Este processo viabiliza a autonomia do professor sobre o fazer pedagógico, enquanto refletido, consciente e construtivo.

Idealiza-se este processo no curso de formação entendendo que ele é possível a partir do estágio obrigatório, onde se promove a aproximação do aluno futuro professor sobre a realidade de atuação, levando-o a refletir sobre os momentos vivenciados, tanto na ação (momento do estágio) quanto sobre a ação (momentos privilegiados depois da ação, onde se repensa a prática de ensino vivenciada).

A reflexão da prática de ensino pode se dar já na ação, no momento do estágio, o que é possível diante dos conhecimentos que o aluno trás do próprio curso, (conteúdos das disciplinas que cursou) que são articulados e utilizados no estágio.

Já num segundo momento, espera-se proceder à reflexão sobre a ação vivenciada (o estágio), em reuniões, aulas, para discutir prática de ensino na faculdade. Espera-se com estas aulas que os alunos possam trazer suas impressões sobre o estágio para discutir com outros alunos e com o professor da sala, a prática de ensino vivenciada, analisando-a para poder pensar e propor reestruturações na prática de ensino.

A possibilidade de reestruturar a ação pode indicar igualmente a possibilidade de redefinir teorias, já que diante da ação vivenciada e das reflexões oportunizadas, podem se contrariar teorias, ao passo que é possível nesse exercício de reflexão-ação, confrontá-las, reforçá-las e/ou alterá-las. O processo de ação-reflexão-ação, pode favorecer na graduação, o confronto da prática com as teorias, articulando-as num movimento dialético, que implica em criar o conflito que leva ao incomodo e gera mudanças, transformações tanto de teorias quanto da ação.

Com isto, espera-se buscar a autonomia no pensar pedagógico (construção de conhecimento) para se alcançar a autonomia no fazer pedagógico (atuação consciente, não reprodução de modelos didáticos). Promover situações que viabilizem este processo de ação-reflexão-ação como forma de exercício que deverá seguir por toda sua atuação, num processo de formação contínua. Contínua, porque se dá no dia a dia, no decorrer de sua prática, onde a reflexão sobre a atuação é o que leva a se apropriar da situação de ensino-aprendizagem.

Não obstante esta preocupação das DCNEM de favorecer a condição de continuar aprendendo a ser enfatizado já na graduação, evidencia-se os profissionais que já estão formados, e que não tiveram esta oportunidade, e pensa-se numa alternativa para priorizar este processo para favorecer a qualificação esperada, diante das próprias oportunidades que o estágio pode favorecer.

Espera-se que no estágio se oportunize o momento de formação continuada também do professor que está na escola, responsável pelas turmas e aulas analisadas pelos estagiários do curso de graduação, os quais devem se preocupar em não só utilizar a escola para o seu estágio, mas oportunizar um retorno para a escola e especificamente para o professor das reflexões oportunizadas, ou mesmo, o que seria preferível, proceder a estas reflexões diante de conversas e discussões que se estabeleça entre estagiário e professor. Diante desta possibilidade, deve-se buscar alternativas, o que será encontrado no processo que se estabelece em cada escola, diante das condições que encontram, no intuito de que haja uma cooperação da Universidade com as escolas onde se promova os estágios, enfim, com a comunidade.

Esta proposta metodológica a ser enfatizada no curso de graduação sobre a prática de ensino provavelmente contribuirá para alcançar a autonomia do professor sobre sua atuação, atuação consciente e comprometida com fins educacionais. Nesse processo, a necessidade de se atingir objetivos ligados à formação integral do aluno, como seres participativos, críticos e conscientes do processo de ensino-aprendizagem e do meio que estão inseridos, vem à tona, diante das reflexões oportunizadas.

Esta autonomia do professor sobre o fazer, considera um exercício de decisão onde as conotações socioculturais desta atuação diante dos alunos é o foco de atenção. Considera-se o aluno como um sujeito do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando suas necessidades e participação em aulas, favorecendo com isso a busca da autonomia intelectual desses alunos.

- Organização da avaliação no contexto escolar;
- Atividades e/ou instrumentos;
- Distanciamento ou aproximação entre o discurso e a prática do processo avaliativo.

### 3.3.1 – Natureza filosófica da avaliação

Categorizamos, assim, com o intuito de levantarmos os princípios que estão norteando as práticas avaliativas. Então, encontramos palavras como *global*, *crítica* e *rendimento*. Por exemplo, a professora P11, diz: “é um processo integral, que a gente avalia o aluno através de sua participação, de sua atenção ...” e aparenta mais que o professor refere-se aos critérios utilizados do que a considerações a nível global – preferimos maior cautela com estes termos que nos evidenciam posicionamentos utilizados por positivistas.

### 3.3.2– Elementos constitutivos do processo avaliativo

Quanto aos elementos constitutivos do processo avaliativo, percebemos que os professores citam avaliação contínua, diagnóstica, somatória e processual, sem, contudo, diferenciá-las, objetivamente.

Uma coordenadora deixa evidenciar que os professores citam essas avaliações como provenientes dos discursos das políticas vigentes, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação(LDB), PCN's e Secretaria Municipal de Ensino(SME), através de sua fala “avaliação está dentro dos critérios da SME. A gente não pode fugir dos critérios pré- estabelecidos, da LDB e da realidade da escola”.

Outra coordenadora diz: “os professores não assimilaram, me parece que só colocaram no papel, na prática mesmo não está acontecendo”.

### 3.3.3 – Papel do aluno no processo avaliativo

Quando as unidades escolares realmente se direcionarem para o aluno, reconhecendo-o como formador e produtor do conhecimento e não meramente objeto de manipulação ou condução filosófica, teremos um aluno capaz de aprender, compreender, criticar e transformar sua realidade através de sua própria postura e trabalho, diante das ações e tomadas de decisões.

### 3.3.4 – Papel do professor no processo avaliativo

Constatamos que 70% dos professores utilizam a OBSERVAÇÃO como sendo um dos critérios para avaliar, sem levar em conta os fatores familiar e pessoais que interferem quando o aluno está sendo avaliado.

A avaliação é um instrumento de poder do professor, onde ele controla, subjuga e mantém domínio sobre o aluno. Neste modelo liberal conservador, o professor traz uma ideologia de formação de um homem adequado ao sistema: individualista, competitivo e politicamente alienado.

### 3.3.5– Organização da avaliação no contexto escolar

Diante do exposto acima, quanto a organização da avaliação no contexto escolar, observamos que o processo ainda se consolida de forma autônoma. Há muita dificuldade na elaboração e construção dos Projetos Político Pedagógicos por parte das equipes técnicas e administrativas das Unidades Escolares. Isso acontece porque o senso comum tem caminhado no sentido da técnica e omitido os aspectos subjacentes ao compromisso político.

O Projeto-Político-Pedagógico deve apoiar-se no desenvolvimento da consciência crítica, no envolvimento da comunidade, na cooperação das esferas governamentais e na autonomia de elaboração e execução dos mesmos.

### 3.3.6 – Atividades e/ou instrumentos

Dentre os instrumentos e atividades utilizados pelos professores em sua prática, percebemos uma grande diversificação de posturas e estratégias sem, contudo, utilizar dos princípios já citados anteriormente. Por exemplo: utilizam da avaliação escrita, avaliação prática, participação nas atividades, trabalhos extra-classe, testes, debates, seminários, construção de jogos, competições e outros.

Exemplificando o pretendido, elege-se a ginástica olímpica como um conteúdo a ser privilegiado em uma unidade de trabalho em aulas de Educação Física:

Promove-se aulas onde o aluno é estimulado (estratégia de desafio e resolução de problemas) a criar situações onde os fundamentos da ginástica olímpica sejam realizados. Se enfatiza num segundo momento, os fundamentos “conhecidos”, as técnicas institucionalizadas, aspectos que vão ser privilegiados pelo professor que sugere a reflexão sobre suas adequações diante do grupo de alunos, de suas possibilidades e necessidades de execução das técnicas. Num terceiro momento, sugere-se a criação de um festival de ginástica olímpica para a comunidade. Ação esta que evidentemente há de ser redefinida e adaptada para o público alvo.

Contanto, se promove espaços de ação, reflexão e redefinição da ação diante de adequações necessárias ao grupo que se está inserido. Promove-se assim, um exercício de ação-reflexão-ação que oportuniza a autonomia na fazer e pensar sobre o conteúdo da cultura corporal, o qual pretende-se desvelar, apropriar e até transformar.

Diante do exemplo citado, muitos outros podem ser pensados. Outras estratégias podem ser articuladas, o importante é a opção de favorecer ao aluno este exercício de autonomia intelectual e promovê-lo ao status de sujeito e construtor de seu conhecimento, o que em Educação Física se dá especificamente diante dos conteúdos da cultura corporal.

### **Considerações Finais**

Assume-se até aqui que o processo de ação reflexão ação pode ser exercitado desde a graduação, a partir dos estágio, e em toda a formação profissional que acontece no decorrer de atuação docente.

Esse processo sugere a autonomia do professor sobre a prática pedagógica, o que é previsto nas DCNEM e aqui assumido como importante de ser viabilizado na Educação Física no Ensino Médio. Esta autonomia é oportunizada diante dos momentos de ação onde se prevê as tomadas de decisões pelo professor, reflexão sobre esta ação e transformação da ação, o que é parece de fundamental importância na busca e promoção da autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Diante desta perspectiva, espera-se que se supere a prática de ensino com fins à execução de tarefas e portanto o aluno seja incentivado pelo professor a refletir sobre as ações, criar formas de manifestar-se corporalmente e enfim, alcançar a autonomia diante do fenômeno da cultura corporal que pode desvelar, apropriar-se e transformar. Aulas assim, podem ser assumidas como um espaço de interação entre os envolvidos, onde se promove um exercício de autonomia, que servirá para sua vida como forma de buscar a apreensão sobre o que está à sua volta, que lhe influi conseqüentemente e que, por sua vez, pode alterar.

Ao se promover a autonomia no fazer e pensar de professores e alunos se espera favorecer a formação de indivíduos comprometidos com o meio social implicando no exercício da cidadania plena e formação ética destacada pela LDB para alcançar a Formação Geral no Ensino Médio.

Considerando os determinantes históricos e sócio culturais que definem a condição da Educação Física no seio da Educação no Brasil, entende-se que deve haver incentivos na busca de reestruturações que redefinirão o panorama encontrado, entendendo que somos produto e produtores desta cultura. Portanto, vislumbrar a perspectiva de Formação Geral, proposta pela LDB, como uma incumbência do sistema escolar e dos professores vai depender do empenho de todos envolvidos em sair do comodismo e de justificar sua forma de agir, reproduzindo o que se tem até então, diante dos valores vigentes, os quais podem e devem ser repensados a fim de serem modificados.

Enfim, mesmo que digam que a educação sozinha não muda a sociedade, acredito como nosso mestre Paulo Freire (1997) que sem ela, tampouco a sociedade muda.

- PALAFIX, G. H. Parecer sobre os P.C.N.'s. IN: Col. Bras. Ciências do Esporte (org.): Educação Física escolar frente à L.D.B. e aos P.C.N.'s - profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí / RS: UNIJUÍ, p. 11- 24, 1997.
- PALAFIX, G. H. et al. Novas perspectivas para a avaliação na disciplina Educação Física escolar: o caso da abordagem dinâmico-dialógica aplicada pelo NEPECC / UFU no Brasil. Uberlândia/MG: NEPECC/UFU, 1998.
- RAPHAEL, Hélia Sônia. Avaliação: questão técnica ou política? Estudos em avaliação educacional, julho/dezembro, p. 33 -43, São Paulo: FCC, 1995.
- RONCA, P. A. C. et TERZI, C. A. A prova operatória. São Paulo: Edesplan, 1991.
- SEVERINO, Antônio. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: EPU-USP, temas básicos de ensino, 1986.
- SOARES, C. L. Parâmetros curriculares nacionais e Educação Física escolar. IN: Col. Bras. Ciências do Esporte (org.): Educação Física escolar frente à L.D.B. e aos P.C.N.'s - profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí / RS: UNIJUÍ, p. 75 - 85, 1997.
- SOARES, Carmem, et al. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. IN: MOREIRA, Wey (org.). Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papiros, p. 221 a 224, 1993.
- TAFFAREL, C. N. Z. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. IN: Col. Bras. Ciências do Esporte (org.): Educação Física escolar frente à L.D.B. e aos P.C.N.'s - profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí / RS: UNIJUÍ, p. 25 - 62, 1997.
- TEIXEIRA, M<sup>a</sup> da Graça Amaral. Seis bons instrumentos para uma boa avaliação. Rev. AMAE EDUCANDO, Belo Horizonte/MG: abril (266), p. 28 - 32, 1997.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética- libertadora do processo de avaliação escolar. Cadernos pedagógicos do liberto, São Paulo, Volume III, 1995.
- VAZ, Alexandre Fernandez. Práticas corporais e democracia popular. Rev. Bras. de Ciências do Esporte. 18 (3): 216, 1997.

#### GTT 4 – EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTE E PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Endereço: Rua 139, n.145, Bl. 22, Apt. 102

Setor Marista – Goiânia/GO – CEP: 74 170-030 – (062) 241 7573

---

## EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DOCENTE REFLEXIVA NA BUSCA E PROMOÇÃO DA AUTONOMIA

Márcia Bendron

---

*RESUMO: A partir das orientações das DCNEM, que destaca a questão da autonomia do professor a fim de se alcançar a Formação Geral dos alunos, conforme estipulado na nova LDB, promove-se uma reflexão do atual quadro da Educação Física e sugere-se uma opção metodológica para que estes aspectos possam ser privilegiados nesta etapa da Educação Básica.*

*Eslege-se a necessidade de se privilegiar no processo de formação profissional do professor de Educação Física a autonomia sobre o fazer pedagógico consciente e comprometida com os alunos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.*

*Espera-se promover e adotar metodologias de ensino onde se problematize a ação e se reflita sobre ela a fim de apropriar-se e redefinir-la se necessário, num processo de ação-reflexão-ação evidenciado tanto na formação dos professores (inicial e contínua), a fim de superar a condição de reprodutores de modelos didáticos, como diante de sua prática de ensino onde os alunos podem exercer a condição de serem autônomos, visando superar uma prática de atividades que, quando existe, requer seguir o mestre a acatar regras, sem significado e distante das necessidades do aluno do Ensino Médio.*

---

### Introdução

Este ensaio parte da análise do Parecer CEB/CNE 15/98, que tem como objeto as Diretrizes<sup>1</sup> Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), em consonância com a Lei maior da Educação, a Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirmando e reforçando o caráter de Formação Geral para o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica.

<sup>1</sup> Diretriz refere-se tanto a direções físicas quanto a indicações para ação. ... Enquanto linha que dirige o traçado da estrada a diretriz é mais perene. Enquanto indicação para a ação ela é objeto de um trato ou acordo entre as partes e portanto sujeita a revisões mais freqüentes." Parecer CEB/CNE 15/98, p. 05/06

Considerando que este perfil não atendia mais os propósitos previstos para o desenvolvimento dos indivíduos de forma satisfatória, surgiu então a necessidade de mudanças significativas nas estruturas curriculares dos centros nacionais de formação.

Desta forma, um currículo que anteriormente apresentava – se com um perfil técnico geral, foi modificado atendendo uma linha onde se pudesse oferecer disciplinas de formação geral humanística e técnica e de aprofundamento de conhecimentos, capacitando o professor a desempenhar o papel de guia, orientador, estimulador, trabalhando junto ao aluno, levando em conta a realidade social e as potencialidades do meio em que ele e o aluno estão inseridos.

A partir de 1990, o Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte implantou essa nova filosofia, através da Reformulação Curricular. No entanto, desde este período, ressentem-se de dados científicos neste departamento, que possam subsidiar uma avaliação por parte do corpo docente, responsável por esta formação, relacionado ao perfil dos alunos egressos dessa nova estrutura adotada, do desempenho dos papéis atribuídos aos professores egressos nas escolas dos diferentes níveis, bem como a percepção dos professores integrantes do quadro funcional do departamento, quanto aos papéis, entendidos por Bronfenbrenner apud Krebs ( 1995, p 34) como sendo

*o conjunto de atividades pertinentes a cada determinada posição, que indica não apenas as expectativas da sociedade em relação ao ocupante da posição, mas também as expectativas que o ocupante da posição tem no que diz respeito ao que os demais membros da sociedade esperam dele próprio.*

Bronfenbrenner apud Krebs ( 1995, p 29) aponta que a Teoria Ecológica do desenvolvimento humano, “centrada na pessoa em desenvolvimento e a dinâmica de suas relações com o contexto em que ela está inserida”, permite que se investigue, na área educacional, os possíveis papéis a serem desempenhados pelos profissionais em formação. A teoria apresenta, em sua forma sistêmica, elementos que compõe uma estrutura em diferentes níveis: Ao analisar-se o microsistema captamos os traços gerais, que possibilitará compreender o desenvolvimento do indivíduo e as forças geradas no mesossistema. O exossistema e o macrossistema são contextos em que o indivíduo não participa, mas que podem afetar e serem afetados pelos acontecimentos em que a pessoa participa a níveis de micro e mesossistema.

É dentro dos microsistemas, principalmente, família e escola, que os valores dos indivíduos se estruturam. De acordo com Boneti (1987), a idéia de valor e estima (auto-conceito e auto-estima) que o indivíduo mantém, está ligada à percepção que tem de si dentro de seu contexto social, complementaríamos afirmando, que estes valores se estruturam pela percepção do indivíduo nos microsistemas nos quais ele participa e nas suas inter-relações estabelecidas.

A noção do próprio valor está relacionado a noção que o indivíduo tem de seu valor social, ou seja, da percepção que o indivíduo tem de quanto ele é significativo para o seu meio social e da segurança e valor que sua posição pode lhe oferecer.

## 2 – Objetivo e Questões de Estudo

Na tentativa de fornecer dados científicos significativos, os quais servirão como referencial para uma reflexão sobre a responsabilidade dos professores do curso de Educação Física na formação dos futuros profissionais desta área, despertando assim mudanças na intenção de uma melhor profissionalização com competência; contribuir com a comunidade acadêmica, conforme a análise de Neto ( 1997, p 5), permitindo-nos “utilizar um modelo de estudo integrado( ecológico) e dinâmico do desenvolvimento humano”, esclarecendo a multiplicidade e a diversidade de comportamentos, atitudes e valores que caracterizam cada cultura ou sub-cultura em que o indivíduo está inserido, através da Teoria dos Sistemas Ecológicos, desenvolvida por Urie Bronfenbrenner; permitir através de uma análise qualitativa dos resultados utilizando esta abordagem, uma reflexão por parte dos professores, acerca das novas tendências pedagógicas que norteiam a prática de Educação Física no contexto escolar, objetivou-se no presente estudo, diagnosticar na

para o professor, portanto, há de considerar as diretrizes como uma orientação e não como uma obrigação. Como enfatiza a relatora das diretrizes, Guiomar Nemo de Mello, não há como impor à escola qualquer norma, há que se buscar compartilhar neste espaço as possibilidades de adotá-las.

Considerando que as propostas pedagógicas apontam para este exercício de autonomia que não admite imposições e sim apropriação, entende-se que para o professor apropriar-se destas diretrizes deve haver uma reflexão sobre elas, a fim de alcançar a conscientização da importância das orientações das DCNEM.

Como proporcionar esta consciência sobre estes princípios que definem os DCNEM, como tornar significativo isto para os professores a fim de alcançar a autonomia destacada?

Não obstante isso, entende-se que toda proposta pedagógica deve ter um compromisso com a aprendizagem dos alunos, o que implica dizer que a autonomia da decisão do professor deve estar em consonância com as características e necessidades dos alunos, o que vai ser salientado ainda neste estudo.

Como encontramos nas DCNEM, esta busca de autonomia há de ser enfatizada na preparação e qualificação profissional dos professores, para que seja significativa e se efetive no fazer pedagógico, como se segue:

*“Por essa razão a autonomia depende de qualificação permanente dos que trabalham na escola, em especial dos professores. Sem a garantia de condições para que os professores aprendam a aprender e continuem aprendendo, a proposta pedagógica corre o risco de tornar-se mais um ritual. E como toda prática ritualizada terminará servindo de artifício para dissimular a falta de conhecimento e capacitação no fazer didático.” p: 33 / 34*

Logo, pensamos no processo de formação deste docente, ou seja, como esta formação deverá acontecer?

Se pensarmos na formação desses profissionais que se inicia no Curso de Licenciatura, questiona-se: como os professores vem sendo preparados para lidar com esta autonomia no fazer pedagógico nos Cursos de Licenciatura em Educação Física?

Se as propostas pedagógicas nos cursos de graduação enfatizam a transmissão de conhecimentos, e não oportunizam momentos de reflexão e construção de conhecimento, como perspectivar a autonomia na atuação, o aprender a aprender enfatizado nas DCNEM?

Há de se enfatizar no curso de preparação uma prática de ensino voltada aos fins educacionais de envolvimento autônomo no processo de aprendizagem crítica, criativa e comprometida com o meio social. Há que se exercitar esta condição. Para tanto propõe-se um trabalho voltado à apreensão da prática de ensino, uma prática de ensino consciente contrária à prática de ensino prescritiva que normalmente se enfatiza nos cursos.

De um lado nota-se que a prática de ensino do professor pode refletir a concretização de métodos aprendidos, a mera reprodução de modelos didáticos, assumindo uma postura acrítica e sem significado, como pode, em oposição, difundir-se como prática autônoma, reflexiva e transformadora. Este pressuposto, discutido amplamente no cenário educacional, remete à busca da superação do modelo educacional acrítico e de transmissão de conhecimento por uma perspectiva de se alcançar uma formação crítica, criativa e de ênfase na construção de conhecimento. Esta perspectiva implica na busca e autonomia intelectual e pensamento crítico do professor a ser ressaltada.

Espera-se que se promova um comprometimento com o processo de ensino aprendizagem que privilegie o como fazer, o porque e em função de quem se faz, com uma preocupação voltada para entender a prática de ensino como forma de poder agir conscientemente e significativamente, conseqüentemente.

Defende-se assim, o tratamento da prática de ensino priorizando o processo dialético adotado como ação-reflexão-ação. (Campos, 1999)

As dicotomizações tanto discutidas torna mais intensa a distância entre o professor e o aluno, a teoria e a prática. É necessário que se integre em sua atuação conhecimentos, habilidades, crenças, valores, emoções e empenho, aprofundar a compreensão das especificidades dos ensinamentos, integrar faculdades, escolas, professores, alunos e outras instituições culturais da comunidade.

“Uma das formas de a universidade desenvolver bem o ensino e a pesquisa é através da formação de cidadãos aptos a exercerem funções especializadas em todas as áreas do conhecimento”(Fávero, 1996p.56).

#### 4.2 – A Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano

Estudos e pesquisas sobre o complexo processo de desenvolvimento humano tem sido conduzidos pelas mais diversas áreas de conhecimento, porém, percebe-se que em sua maioria centram a atenção nas características das pessoas, com pouca ênfase às qualidades do ambiente e, raros, os que se referem à interação entre ambos, isto é: pessoa - ambiente. Com uma abordagem nesse enfoque, o eminente psicólogo russo Urie Bronfenbrenner propõe para o estudo do desenvolvimento humano o exame dos sistemas de interação de pessoas e dos vários ambientes em que ela se insere. Em outras palavras, propõe o estudo do desenvolvimento numa perspectiva científica que denominou a *ecologia do desenvolvimento humano* (Bronfenbrenner, 1988; 1992; 1996 e Krebs, 1995a; 1995b; 1996), onde ambiente é compreendido como um conjunto de sistemas interdependentes, distribuídos em níveis, dos mais próximos aos mais distantes do indivíduo em desenvolvimento (Rocha, 1997).

Essa função conjunta das características da pessoa e do ambiente implica no paradigma ecológico pessoa-contexto, o qual permite uma melhor compreensão da relação da pessoa e seu ambiente, significando que nem um, nem outro, nem o resultado da interação entre ambos podem ser analisados independentemente. Outro paradigma a ser considerado e apontado por Bronfenbrenner apud Krebs et al. (1997) é o processo-pessoa-contexto, o qual introduz um novo elemento que envolve mudanças, as quais permitem a combinação simultânea de diferentes endereçamentos sociais com os atributos pessoais. Assim, o contexto, o sistema ou o ambiente inclui, portanto, a história evolutiva humana, a cultura na qual o indivíduo nasceu, o período particular da história, a subcultura, a comunidade, a vizinhança imediata e a família da criança (Sroufe, Cooper & Dehart, 1992; Bronfenbrenner, 1992).

#### 4.3 – A Corporeidade e o Exercício da Docência

Cada indivíduo tem em mente, a imagem de corpo elaborada a partir de suas experiências pessoais que determinam a vivência corporal. Contudo, “a primeira imagem consciente de corpo que cada um constrói obedece a modelos impostos pelos valores culturais vigentes”(Santin, 1992, p.53). Quando se procura estudar a corporeidade, encontra-se muitos textos que acabam por dificultar e distanciar o seu sentido como reflexão. Ao tentar buscar o significado de corporeidade, remete-se à necessidade de encontrar um sentido racional, mas o importante é o significado da corporeidade socializada, vivida no cotidiano das pessoas. É um conceito abstrato, é a essência dos corpos.

Cultivar o corpo é uma questão pouco esclarecida e a Educação Física acompanha este caminho ofuscado, mantendo o modelo da utilidade, prevalecendo a aptidão ou capacidade prática. A Educação Física precisa ser compreendida como cultura corporal, tendo a corporeidade também ligada às questões sociais, políticas, econômicas, ideológicas, religiosas ou culturais.

A partir do momento em que a corpo é tido como apenas um instrumento de trabalho, não há o seu cultivo, e o rendimento passa a ser o aspecto mais importante. Diante disso, reflete-se a ação de um professor que apenas deseja que seus alunos adquiram o conhecimento sem levar em consideração o processo de ensino-aprendizagem. O corpo individual torna-se instrumento da razão, prevalecendo a disciplina. “Todo avanço histórico se deu a partir da eficiência da educação disciplinar imposta ao corpo”(Santin, 1992)

Em lugar de dizer que temos um corpo, passa-se a entender que somos corpo. A nossa presença é veiculada por nosso comportamento, não existindo a dicotomia consciência e corpo (Morais, 1992).



## A Promoção da Autonomia do Aluno

Considerando a capacidade do aluno do Ensino Médio de pensar formalmente podendo refletir sobre a prática corporal e os valores sociais implícitos nos conteúdos da cultura corporal, amplia-se as possibilidades destes alunos de participarem como sujeitos no processo de ensino aprendizagem. Assim, o professor pode incentivá-los à alcançar a autonomia intelectual pela crítica dos valores sociais que podem compreender e transformar. (CENP, 1992)

Considera-se ainda que estes alunos estão na fase de “aprofundamento da sistematização do conhecimento” entendendo que eles têm condições de refletir sobre as características dos objetos, a partir da constatação, compreensão e explicação destas características, buscando a apreensão dos objetos. (Coletivo de autores, 1992)

Um descaso à estas características da faixa etária dos alunos do Ensino Médio, nota-se em aulas de Educação Física, onde a prática de ensino está preocupada com a execução de tarefas, com o como fazer, sem considerar o porque, em função de que e de quem se destina tal prática. O professor ensina num sistema fechado o que o aluno tem que reproduzir, o que para este último não parece ter sentido algum, tem apenas que realizá-lo. Diante desta prática pode até se aprimorar o desenvolvimento de habilidades e capacidades de ação, no entanto, pode-se questionar: o que se aprende?

Destaca-se a Educação Física, onde tradicionalmente se privilegia uma prática de ensino que ressalta a capacitação do homem diante da cultura corporal, ressaltando o aspecto da aptidão física em detrimento da formação integral (aspectos sociocultural, motor, cognitivo e afetivo). (Castellani Filho, 1998)

Gallardo et all (1997), referem-se à necessidade de se extrapolar esta questão da capacitação<sup>2</sup> entendendo-a como uma tarefa educacional onde “o fazer” privilegiado deve ser refletido pelo aluno. Espera-se que o professor incentive o aluno a pensar sobre o que faz, as conotações e implicações socioculturais dos conteúdos trabalhados em aula.

Diante deste desdobramento, mais uma vez se elege como opção metodológica o exercício de ação-reflexão-ação em aula como forma de superar prática de ensino com fins à execução de tarefas.

Nessa perspectiva, há de se enfatizar o exercício de ação-reflexão-ação do aluno, igualmente ao que foi proposto para o entendimento da prática de ensino do professor no decorrer de sua experiência como docente.

Espera-se que o professor oportunize e incentive a autonomia do fazer do aluno e a consciência sobre o que se faz.

Uma opção metodológica em aulas de Educação Física no Ensino Médio, onde se privilegie o processo de ação-reflexão-ação, pode ser pensada a partir de estratégias de reflexões na ação e sobre a ação realizada em aula, como se segue:

Espera-se que se eleja conteúdos da cultura corporal numa perspectiva de torná-los significativos para o aluno a fim de apropriar-se deles e poder pensar sobre estes conteúdos e até redefini-los conforme as necessidade do grupo ao qual se destinam.

Elege-se assim, estratégias de reflexão sobre os conteúdos da cultura corporal fazendo com que o aluno proceda à ação, questionando-a e redefinindo-a se necessário, num exercício de interação social.

Diante de um conteúdo da cultura corporal, espera-se que o professor enfatize além do como fazer, a consciência do aluno sobre o porque e em função de quem se realiza tal ação, contextualizando-a, questionando-a e buscando o significado desta prática no meio social diante da qual ela é privilegiada

<sup>2</sup> O termo capacitação entendido em Gallardo et all, 1997 como “aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo em que vive, como recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que queira vivenciar” o que está diretamente ligada aos aspectos biológicos e neurocomportamentais, o que muda quando os autores indicam a possibilidade de trabalhar com esta capacitação diante da tarefa educacional relacionando o fazer enfatizado em aulas com a reflexão sobre o que se faz.

As dicotomizações tanto discutidas torna mais intensa a distância entre o professor e o aluno, a teoria e a prática. É necessário que se integre em sua atuação conhecimentos, habilidades, crenças, valores, emoções e empenho, aprofundar a compreensão das especificidades dos ensinamentos, integrar faculdades, escolas, professores, alunos e outras instituições culturais da comunidade.

“Uma das formas de a universidade desenvolver bem o ensino e a pesquisa é através da formação de cidadãos aptos a exercerem funções especializadas em todas as áreas do conhecimento”(Fávero, 1996p.56).

#### 4.2 – A Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano

Estudos e pesquisas sobre o complexo processo de desenvolvimento humano tem sido conduzidos pelas mais diversas áreas de conhecimento, porém, percebe-se que em sua maioria centram a atenção nas características das pessoas, com pouca ênfase às qualidades do ambiente e, raros, os que se referem à interação entre ambos, isto é: pessoa - ambiente. Com uma abordagem nesse enfoque, o eminente psicólogo russo Urie Bronfenbrenner propõe para o estudo do desenvolvimento humano o exame dos sistemas de interação de pessoas e dos vários ambientes em que ela se insere. Em outras palavras, propõe o estudo do desenvolvimento numa perspectiva científica que denominou a *ecologia do desenvolvimento humano* (Bronfenbrenner, 1988; 1992; 1996 e Krebs, 1995a; 1995b; 1996), onde ambiente é compreendido como um conjunto de sistemas interdependentes, distribuídos em níveis, dos mais próximos aos mais distantes do indivíduo em desenvolvimento (Rocha, 1997).

Essa função conjunta das características da pessoa e do ambiente implica no paradigma ecológico pessoa-contexto, o qual permite uma melhor compreensão da relação da pessoa e seu ambiente, significando que nem um, nem outro, nem o resultado da interação entre ambos podem ser analisados independentemente. Outro paradigma a ser considerado e apontado por Bronfenbrenner apud Krebs et al. (1997) é o processo-pessoa-contexto, o qual introduz um novo elemento que envolve mudanças, as quais permitem a combinação simultânea de diferentes endereçamentos sociais com os atributos pessoais. Assim, o contexto, o sistema ou o ambiente inclui, portanto, a história evolutiva humana, a cultura na qual o indivíduo nasceu, o período particular da história, a subcultura, a comunidade, a vizinhança imediata e a família da criança (Sroufe, Cooper & Dehart, 1992; Bronfenbrenner, 1992).

#### 4.3 – A Corporeidade e o Exercício da Docência

Cada indivíduo tem em mente, a imagem de corpo elaborada a partir de suas experiências pessoais que determinam a vivência corporal. Contudo, “a primeira imagem consciente de corpo que cada um constrói obedece a modelos impostos pelos valores culturais vigentes”(Santin, 1992, p.53). Quando se procura estudar a corporeidade, encontra-se muitos textos que acabam por dificultar e distanciar o seu sentido como reflexão. Ao tentar buscar o significado de corporeidade, remete-se à necessidade de encontrar um sentido racional, mas o importante é o significado da corporeidade socializada, vivida no cotidiano das pessoas. É um conceito abstrato, é a essência dos corpos.

Cultivar o corpo é uma questão pouco esclarecida e a Educação Física acompanha este caminho ofuscado, mantendo o modelo da utilidade, prevalecendo a aptidão ou capacidade prática. A Educação Física precisa ser compreendida como cultura corporal, tendo a corporeidade também ligada às questões sociais, políticas, econômicas, ideológicas, religiosas ou culturais.

A partir do momento em que a corpo é tido como apenas um instrumento de trabalho, não há o seu cultivo, e o rendimento passa a ser o aspecto mais importante. Diante disso, reflete-se a ação de um professor que apenas deseja que seus alunos adquiram o conhecimento sem levar em consideração o processo de ensino-aprendizagem. O corpo individual torna-se instrumento da razão, prevalecendo a disciplina. “Todo avanço histórico se deu a partir da eficiência da educação disciplinar imposta ao corpo”(Santin, 1992)

Em lugar de dizer que temos um corpo, passa-se a entender que somos corpo. A nossa presença é veiculada por nosso comportamento, não existindo a dicotomia consciência e corpo (Morais, 1992).

## Referências Bibliográficas

BRASIL, CEB. Resolução nº 3, de 26 de Junho de 1998.

\_\_\_\_\_. CEB/CNE. Parecer nº 15/98 de 25 de Junho de 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, In Diário Oficial da União, nº 248, 23.12.96.

CASTELLANI FILHO, L. Política Educacional e Educação Física. *Campinas: Autores Associados, 1998.*

FREIRE, P. *O último texto do educador*. Revista do Professor. nº 01. Sindicato dos professores do Grande ABC, Outubro/Novembro, 1997.

GALLARDO, J.S.P. (org) Educação Física: contribuições à formação profissional. *Ijuí: Unijuí, 1997.*

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas*. Proposta curricular para o ensino de educação física: 2º grau. *Versão preliminar*. São Paulo: SE/CENP, 1992. 53 p.

RUA LUISA ALVARES, 57, APTO 41 - JABAQUARA

SÃO PAULO/SP - TEL: 5562-8591 – CEP: 04332-100 – E-MAIL: mzendron.@sti.com.br

GTT5

### A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CONTEXTO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL: EXPECTATIVAS DE PAPÉIS

*Maria Irany Knackfuss* - Mestre – UFRN

*Nely Sandra Abreu de Castro* – Bolsista PIBIC/CNPq

*Ingrid Patrícia Barbosa de Oliveira* – Bolsista CNPq

---

*Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo, diagnosticar na percepção do corpo docente do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, quais são as expectativas de papéis dos futuros profissionais, a serem desempenhados nas escolas das redes municipal, estadual e particular de ensino. Metodologicamente, a mesma caracteriza-se como sendo de natureza descritiva, com uma abordagem qualitativa onde a amostra e constituída por 15 professores participantes do quadro funcional do departamento, os quais responderam as questões relativas a entrevista realizada. Os resultados apontam que o processo de formação do docente tanto e influenciada como influencia o contexto onde ele está inserido, possibilitando ou dificultando o desempenho de diferentes papéis.*

---

#### 1 – Introdução

A preocupação com a formação dos educadores na área de Educação Física, teve seus esforços contemplados, segundo nos relatam Stamatto et al. (1996), a partir da criação do Centro Militar de Educação Física, o qual originou em 1933, a escola de Educação Física do Exército, instituição esta, considerada o polo nacional coordenador desta atividade, pelas duas décadas posteriores.

A partir de 1939, todas as grades curriculares das instituições de ensino superior passaram a ser padronizadas de acordo com a adotada na Escola Nacional de Educação Física e Desportos, na Universidade do Brasil, criada pelos militares e que definia como filosofia, através de decreto, a formação de técnicos em Educação Física e Desporto, em concordância com a situação política reinante.

Este perfil adotado possibilitava aos professores exercerem seus papéis nas escolas de 1º e 2º graus, priorizando a aprendizagem das habilidades motoras, desenvolvendo o homem como um todo, para o bem estar mental, emocional e social .

Neste contexto, temos constatado que o professor vem desempenhando seu papel, em dois diferentes tipos de Educação física. Uma, com caráter tecnicista na aprendizagem dos gestos, utilizando a reprodução dos exercícios na busca de uma melhor performance, destinada à elite dos habilidosos e outra, para os não desprovidos de habilidades motoras.

\_\_\_\_\_. (1995b). *Desenvolvimento humano: teoria e estudos*. Santa Maria: Casa Editorial.

\_\_\_\_\_. (1996). Saúde e movimento humano. In: *Congresso Latino Americano*, 3., 1996, Foz do Iguaçu, PR. *Anais ...* Cascavel, Gráfica Universitária, 722p. p. 56-62.

Morais, Régis de. (1992). Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: Gebara, Ademir et al. *Educação física e esportes – perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Papirus. p.71-87.

Neto, Carlos Alberto Ferreira (1997) In: *Teoria dos sistemas ecológicos: Um paradigma para o desenvolvimento infantil*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos, 191 p.

Rocha, V.M. (1997). Perfil de saúde de escolares Kaingáng do contexto da Terra Indígena da Guarita, RS, Santa Maria, 1997. *Dissertação: Mestrado em Ciência do Movimento Humano* – Universidade Federal de Santa Maria.

Santin, Silvino. (1992). Perspectivas na visão de corporeidade. In: Gebara, Ademir et al. *Educação física e esportes – perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Papirus. p.71-87.

Sroufe, L. A., Cooper, R. G. DeHart, G. B. (1992). *Child Development: its Nature And Course*. 2 ed. New York: McGraw-Hill, Inc.

Stamatto, Maria Inês Sucupira (Org.) et al. (1996). *Recortes: Momentos da Educação Norte- Riograndense*. Natal. Editora da UFRN, 131p.

Maria Irany Knackfuss

Rua Dr. Hélio Galvão, 4528, Ponta Negra – Natal - RN – CEP: 59090-070

---

## A NECESSIDADE DE REVER A NOVA LDB COM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO FÍSICA NOTURNA

*Antônio Carlos Silva de Carvalho\**  
*Celinalda Mesquita Santana\*\**  
*José Ricardo da Silva Ramos\*\*\**

---

**Resumo:** *A Educação Física no ensino regular noturno, tema central do nosso estudo vem sofrendo a gradativa exclusão na escola noturna face as novas repercussões educacionais propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96. Nosso objetivo neste trabalho é buscar a compreensão da lei de acordo com suas diferentes nuances apresentadas para a educação física noturna. Focaliza a escola que trabalha neste tempo e espaço, como também as articulações cartoriais, sociais e históricas que envolvem um público que trabalha, estuda e por conseguinte faz ou fez uso da educação física noturna. Nesta perspectiva, recuperamos a importância curricular da educação física no ensino noturno. Para o melhor entendimento da suposta exclusão da educação física, frente a nova lei nacional, percorremos a história cartorial referente ao ensino da educação física para o trabalhador-aluno. Observamos suas contradições e superações e como esse tema complexo está sendo abordado e encaminhado pelos órgãos responsáveis pela educação pública. Ao procurarmos desvendar o emaranhado macro e contextual das relações que envolvem o trabalhador-aluno, a sociedade e a educação física noturna, fomos encontrando elo em produções literárias, pesquisas e projetos pedagógicos que nos conduziram a um referencial capaz de interferir profundamente na necessidade de rever a nova LDB com relação à educação física noturna.*

---

### 1 - Introdução

O presente estudo pretende desenvolver uma leitura radical sobre os principais problemas educacionais que atravessam o ensino da educação física na escola regular noturna. Buscaremos compreender as relações macro e micro estruturais que perpassam de forma aparentemente perdida da escola e da sociedade.

Nossa principal inquietação neste trabalho está em investigar e refletir a disciplina educação física no âmbito da escola noturna. Nosso interesse se fortaleceu principalmente, depois de reconhecermos a pretensão de como a nova LDB n. 9394/96 tem impregnado, no nosso entendimento, o fortalecimento de uma

---

\* Licenciado pela UFRJ, professor de Educação Física da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro

\*\* Professora de Educação Física da rede municipal de ensino de São Gonçalo e Pedagoga/UFF

\*\*\* Professor de Educação Física da rede municipal de ensino de São Gonçalo e Mestre em Educação Física/UGF

percepção do corpo docente do DEF/UFRN, quais são as expectativas de papéis dos futuros profissionais, a serem desempenhados nas escolas das redes municipal, estadual e particular de ensino, algumas questões são colocadas para desenvolver a presente pesquisa:

- Quais as experiências vivenciadas pelo corpo docente que influenciaram a busca pelo curso de Educação Física?
- Quais as formas de envolvimento do corpo docente, na elaboração da proposta curricular adotada pelo departamento, a partir de 1990?
- Qual é a leitura que estes professores fazem do seu papel na formação dos futuros profissionais?
- Quais são as estratégias utilizadas pelo corpo docente do departamento, que possibilitam ao aluno, desenvolver diferentes papéis de acordo com a nova estrutura curricular?
- Na percepção do corpo docente, quais são as expectativas de papéis dos futuros profissionais, a serem desempenhados nas escolas da rede municipal, estadual e particular de ensino?

### 3 – Metodologia

Essa pesquisa tem um caráter descritivo, com uma abordagem qualitativa, onde para a constituição da amostra, foi considerada a participação de 15 professores integrantes do quadro funcional docente do DEF/UFRN, escolhidos de forma não probabilística intencional, os quais responderam a uma entrevista semi-estruturada, estando esta em fase de andamento.

### 4 – Referencial Teórico

#### 4.1 – Formação do Profissional

O primeiro Currículo do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi regulamentado pela resolução nº 69/69 do Conselho Federal de Educação e vigorou de 1974 à 1989. O mesmo definia como currículo mínimo, compreendido entre 3 a 5 anos, para formação de educadores, disciplinas básicas e profissionalizantes, além de duas disciplinas optativas de caráter desportivo, denotando assim a ênfase para a formação do Técnico em Educação Física, ou seja, o técnico em treinamento desportivo. Surgindo, então, a necessidade de mudanças do modelo, com a Resolução nº 03/87, a qual Stamatto et al. (1996) analisam, os currículos passam a ser constituídos de duas partes, ou seja, de formação geral (humanística e técnica), de caráter obrigatório e de aprofundamento de conhecimentos, de caráter complementar. Assim, o perfil definido na implantação do primeiro currículo sofre alterações, possibilitando o educador estudar o homem que se movimenta de acordo com a sua natureza biológica, psicológica e social.

A nova estrutura do currículo do Curso de Educação Física da UFRN contempla a partir de 1990, uma carga horária de 3375 horas-aula a ser realizado durante o período mínimo de 5 anos, tendo na sua grade, disciplinas como Filosofia, Antropologia, Psicologia ( Formação Geral Humanística ), Estágio Supervisionado, Desenvolvimento Motor, Monografia ( Formação Geral Técnica) e Dança, Esportes, Treinamento Desportivo ( Aprofundamento de Conhecimentos).

Para Linhares apud Alves (1996), a formação do profissional docente deve estar voltada para a realidade de seus alunos, objetivando atender suas necessidades. Ou seja, deve chegar mais perto da cultura do trabalhador que sugere o subemprego e o não-trabalho, a valorização do capital em detrimento do trabalhador, o consumismo das relações humanas, a diminuição do aspecto solidariedade.

Como subsídios para a análise da formação do profissional vêm sendo questionados e reformulados os currículos, com isso especialistas enfatizam dois pontos: a seleção arbitrária do que deve ser ensinado, que nem sempre é o que favorece a totalidade da população e ter princípio de uma prática pedagógica de acordo com os interesses da classe popular, a sua cultura e experiência de vida. Mas isso apenas ocorre no discurso acadêmico, pois a aplicação na sala de aula ainda é insatisfatória, como comenta Moreira apud Alves (1996). É importante que os cursos vejam os futuros professores como intelectuais transformadores, capazes de assumir responsabilidades pelas decisões relacionadas ao conteúdo, à forma e aos objetivos que irão ensinar.

do ser, os domínios da aprendizagem, as esferas de ação e cognição no conhecimento corpóreo; b) as ações corporais, mesmo sendo definidas em termos da racionalização escolar sempre demonstraram a sua íntima definição ontológica, ou seja, de tratar daquilo que é próprio e inerente a todo ser humano, como uma dimensão fundamental do ser e que a escola não desconhece. Nesta ótica, encontramos alguns critérios aceitáveis pela escola para a distinção da educação física como uma disciplina curricular relevante entre outras áreas do conhecimento. Dessa forma, é possível investigar e distinguir na história, e nas leis do passado, o discurso dominante referente às conexões da educação física ao cenário sócio-político e educacional brasileiro.

Portanto, a medida que o mercado internacional se organiza, é preciso que busquemos uma educação física que tente mudar a educação dual, procurando a construção de um novo tipo de trabalhador: um trabalhador que possua o conhecimento sistematizado da cultura escolar, a tecnologia e a cultura corporal. O perfil desse novo tipo de trabalhador é o de um homem pleno de seus gozos materiais, culturais, das suas necessidades sociais, como práticas lúdicas, jogos e o lazer, denominado por Marx de reino da liberdade. Essa concepção de homem pleno é caracterizado por Marx de omnilateralidade, onde um trabalhador é a síntese de diversas esferas sócio-educativas, denunciando efetivamente a educação pautada na dicotomia. “A omnilateralidade se contrapõe ao reducionismo histórico do homem unilateral, do homem econômico, do homem formado para desenvolver traços formais no mercado de trabalho”. (Frigotto, 1988, p.42).

### **3 – A educação física e as leis no cenário educacional brasileiro**

Neste bloco-textual, parece-nos pertinente fundamentar um breve histórico das leis estabelecidas para a educação física regular e noturna, no panorama educacional brasileiro, e, ao mesmo tempo, considerar as vinculações com a estrutura sócio política da época em que as leis se construíram.

Nossa intenção busca refletir junto aos educadores o porquê da construção vertical de algumas leis para uma educação física articulada à conjuntura nacional e internacional de uma época. Até que ponto a educação física teve sua importância para os projetos políticos governamentais e, conseqüentemente para uma educação neutra. Nosso trabalho procura encontrar o respaldo da crítica e a intervenção de uma educação física que resgate uma posição de negação e combate ao que está sendo posto em lei para os trabalhadores-alunos<sup>1</sup> nas escolas noturnas a partir da nova LDB no 9394/96. Este estudo procura, assim, uma posição coerente com o tipo de sociedade e de homem que perseguimos e se a nossa posição resulta direta ou indiretamente em princípios antagônico ou de conformidade com o que está posto.

Fundamentando nossa posição, retomaremos uma parte do Decreto n<sup>o</sup> 69.450, de 1<sup>o</sup> de novembro de 1971 que se fez a partir da reforma educacional de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus registrada na Lei n<sup>o</sup> 5.692 de 11 de agosto de 1971, que compreende a disciplina em seu artigo 7, e a regulamenta nos três níveis de ensino. No seu texto desvenda o poder da faculdade de fazer ou não a prática da educação física ao aluno que trabalha e estuda. Vejamos o seu artigo n<sup>o</sup> 6, que promove uma obrigatoriedade para:

“Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas:

- aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas;
- aos alunos maiores de trinta anos de idade;
- aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;
- aos alunos amparados pelo Decreto-lei n<sup>o</sup> 1.044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento”

<sup>1</sup> Este termo vem sendo incorporado pelos autores, e este está elucidado por ARROYO (1993) e SANTANA E RAMOS (1997) in: A educação física sem trabalho e os trabalhadores alunos sem aula: tecendo a crítica à nova LDB e apostando na educação física noturna.

As atitudes corporais se identificam com significações espirituais: uma musculatura tensa indica retraimento, enquanto o corpo distenso assemelha-se a liberdade, buscas e aprender. Viver corporalmente. É o que deve almejar o professor dos alunos, e para isso deve agir de tal forma. Freire (1996) faz um comentário: "quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo, pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo"(p.38). E pensar certo é dialogar, refletir criticamente.

O bom professor é aquele que consegue em suas aulas trazer o aluno até a intimidade do movimento de seus pensamentos. A competência exige rigorosidade, curiosidade, aprendizado, produção, ética, sentimentos, decisão, mudança, ser político.

De acordo com Morais (1992), o profissional da corporeidade ou segue acreditando que o corpo se adentra ou desperta para o fato de sermos um corpo como forma de estar no mundo sensível e inteligentemente, saindo da comodidade e do pragmatismo e iniciando um diálogo como o próprio corpo e do outro.

## 5 - Prévias Conclusões

No Brasil muitos estudos estão sendo realizados tendo como referencial a Teoria Ecológica de Desenvolvimento, porém podemos observar que o conteúdo sobre a teoria ecológica possui poucos subsídios, principalmente devido as maiorias das teorias de desenvolvimento estudarem sempre o indivíduo através de fases onde muitas vezes servem de padrões diferentemente da teoria defendida por Urie Bronfenbrenner. Para ele, o estudo envolve sistemas que se inter-relacionam e neles ocorrem modificações as quais o indivíduo é influenciado como também é capaz de influenciar.

Dentro desta perspectiva pode-se considerar que o processo de formação do docente é estabelecido pelas relações que ele, o docente enquanto acadêmico, mantém em seu meio, principalmente com os professores que detêm um espaço importante, pois, as relações mantidas por estes atingem e modificam o acadêmico.

O papel do professor na formação de futuros profissionais qualificados é de ser orientador, estimulador, abrindo espaços e oportunidades, enriquecendo os futuros papéis que seus alunos desempenharão. Para isso a presença corpórea atuante em vários ambientes, ou seja, uma vivência corporal significativa e em diversos contextos, aumenta sua competência, proporcionando um conjunto de informações necessárias para fornecer, e assim formar o novo professor.

Os resultados, até o presente momento apontam que os docentes vivenciaram experiências de caráter técnico desportivo, não buscaram a educação física como sua primeira opção de profissão, como também, na maioria não participaram ativamente no processo de mudança da proposta curricular, influenciando o cumprimento de seu papel.

## 6 - Referências Bibliográficas

- Alves, Nilda. (1996.). *Formação de professores – pensar e fazer*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- Boneti, R.V.F. (1987). A importância do sentimento de competência sobre a auto-imagem e a auto-estima da criança. In: *Contexto e Educação*. Universidade de Ijuí. Ano 2; n° 5 Jan/Mar. p56-65.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- \_\_\_\_\_. (1992). Ecological Systems Theory. In: Vasta Ross. *Six Theories of Child Development: revised formulations and current issues*. London: Jessica Kingsley Publishers, p. 187-250.
- \_\_\_\_\_. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future In: Bolger et al. *Persons in context: Developmental processes*. Cambridge: Cambridge University Press, Cap. 2, p. 25-49.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Krebs, RJ (1995). *Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano*. Santa Maria: Casa Editorial.
- \_\_\_\_\_. (1995a). *Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano*. Santa Maria. Casa Editorial.

exemplifica esse novo tipo de trabalhador: *“As mudanças da tecnologia com base na microeletrônica, mediante a informatização e robotização, permitem ampliar a capacidade intelectual associada à produção e mesmo substituir por autômatos, grande parte das tarefas do trabalhador”*. (Frigotto, 1997: 44)

Nesse sentido, o projeto neoliberal interpreta a educação física como uma disciplina desnecessária a esse novo tipo de trabalhador. Este raciocínio procede do que nós já mencionamos sobre uma educação física biologizante, suscitando determinados objetivos para educação: a) o mercado exige um trabalhador categoricamente cognitariado; b) o trabalhador deve otimizar tempo, espaço e energia; c) concentrar esforços naquilo que é vantajoso para o mercado; d) otimização do tempo para a sua inserção em um mundo globalizado. No passo seguinte, a lei deixa a escola extrair da sua realidade os elementos observados nas suas condições de instalações para a prática corporal: a) falta quadra; b) falta material didático; c) falta luz. Identificados todos esses fenômenos correspondentes à falta de condições para a prática da educação física na escola, a lei se aplica favorável ao que a escola confirma: exclusão da dimensão corporal aos trabalhadores alunos<sup>4</sup>. Tratamos, dessa forma, de constatar através dessa “nova situação”, a manipulação do mercado ditado pelos órgãos internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial, que vem sendo efetivamente assimilado pelo sistema educacional brasileiro mediante a formação de um Estado mínimo para os problemas sociais em prol do mercado.

#### **4 – Tecendo propostas para a educação física no regular noturno**

Evidentemente, devemos procurar construir uma pedagogia para educação física que trabalhe nos parâmetros educacionais da realidade do trabalhador-aluno. A construção de tal pedagogia obviamente se efetivará com a luta por uma educação de qualidade, a politização e a conscientização do público que gera as riquezas do país.

Nesses parâmetros, cabe à educação física:

- pôr em evidência a dimensão omnilateral no homem;
- divulgá-la, segundo uma dimensão inerente no ser humano

Esses parâmetros são processados:

- Conscientizando que a linguagem corporal é universal e produto da humanidade, e se dá pela via pedagógica da educação física e não pela aptidão física. Conseqüentemente, a proposta relativa à universalização deverá procurar discutir temas nacionais relevantes e urgentes como a competição e a exclusão, sugestões preciosas para a reflexão dos efeitos da exploração capitalista dos países do “terceiro mundo”.

Devemos, então, objetivar

- a procura aguerrida de uma educação física legítima e autônoma na educação brasileira;
- a busca de práticas corporais em dissonância com os conceitos de relevância nacional, tomando como critérios prioritários a formação e o conhecimento da cultura corporal das classes trabalhadoras.

No que expomos acima, a educação física pode desempenhar um papel emancipador quando provoca na escola as seguintes questões:

- a educação física e o seu corpo de conhecimento estão propriamente compreendidos na área pedagógica, uma vez que a sua prática é uma atividade educativa. O reconhecimento da disciplina e a forma como ela é valorizada na escola depende do tipo ou modelo de sociedade que a escola defende e que tipo de homem quer formar

<sup>4</sup> É importante enfatizar que esta lógica neoliberal está sendo muito bem compreendida em alguns municípios do Estado do Rio de Janeiro segundo RAMOS & SANTANA (1997). E conforme SOUZA & VAGO (1997), o facultativo na nova LDB tornou-se sinônimo de exclusão.



educação física subalterna, submissa, subserviente às investidas de um poderoso mercado globalizado. Esta pretensão vem se configurando por uma nova onda (re)estrutural no mundo do trabalho e nos tem apresentado diversas conseqüências desastrosas. Dentre elas destacamos a negação do saber corporal no âmbito escolar noturno.

Buscando um caminho contra-hegemônico ao que está socialmente se impondo como um projeto neoliberal avassalador, estamos detectando os “competentes discursos” que se desdobram dentro da comunidade escolar. Discursos esses que precisam ser analisados integralmente com a conjuntura nacional e internacional, que nos faz, desfaz, educa e deseduca constantemente. Pensar a educação física como uma prática social capaz de compreender este momento histórico é o eixo político claro para a criação de espaços de denúncias e de ações de luta por uma escola que inclua e socialize a cultura corporal e os seus saberes que foram construídos pela humanidade ao longo do tempo.

## 2 – A escola dual e a omnilateralidade

Em nosso entendimento, historicamente, a educação física brasileira sempre esteve inserida num contexto educacional dicotomizado pela ciência burguesa, da seguinte forma: o trabalho intelectual, que marca como regra o saber científico e erudito, equivocadamente pressuposto e produzido pela classe dominante detentora do saber considerado culturalmente aceito; e o trabalho manual, caracterizado pelo que o trabalhador construiu, constatado na sua esfera de produção, prático, ligado ao seu saber fazer funcional. Esta educação dicotomizada sustentou-se no bojo do modo de produção da sociedade capitalista, inscrevendo o quadro de forças antagônicas no interior da escola. Promove, assim, a lógica da ruptura entre trabalho intelectual, para os que pensam e teorizam e o trabalho manual, próprio para o público que pratica e faz. Isto está posto, portanto, por uma produção social ideológica dominante, que privilegia as disciplinas ditas científicas, em detrimento às práticas corporais da educação física escolar.

Essa forma dominante de interpretação das disciplinas práticas no interior da escola acabou por solidificar a diferença entre os que pensam e os que fazem. Acreditamos que essa cristalização da diferença do trabalho manual e o intelectual não exerce a pura neutralidade. Ela está posta de pano de fundo nos quadros das relações de forças dissimuladas no seio da sociedade. Em nossas análises circunstanciais constatamos o papel ideológico representado pela escola dual enquanto entidade de composição dos princípios universalistas na formação das sociedades capitalistas. Nesse sentido, podemos vislumbrar em nosso estudo as concepções pedagógicas incorporadas pela educação física ao longo da história. Estas permitiram a confirmação de modelos dicotomizados de ensino que legitimaram, então, projetos sócio-políticos antagônicos aos anseios e interesses da classe trabalhadora (Ghiraldelli Júnior: 1989). Esse problema é também refletido por outros intelectuais no campo epistemológico e dialético da educação física, como uma vertente imposta socialmente, sustentada pela educação física, que não se dava conta de que a sua dimensão corporal ficava cada vez mais empobrecida.

Lovisolo (1993) desenvolveu uma pesquisa em algumas escolas da cidade do Rio de Janeiro sobre o grau de importância da educação física escolar em comparação a outras disciplinas curriculares. O autor constatou que a educação física escolar destaca-se, entre os alunos, como disciplina que possui o maior grau de admiração e preferência, porém ao mesmo tempo é a disciplina que está situada em menor escala do ponto de vista dos campos de conhecimentos socialmente aceitos e valorizados pela sociedade. Nessa visão, a escola encara a educação física como uma disciplina “legal”, uma espécie de “trabalho prático” para o público escolar, uma concepção assistencialista e divertida para aqueles que dominam o conteúdo “nobre”. No nosso raciocínio, esse pensamento dominante foi radicalmente desenvolvido justamente para a perpetuação de uma educação classista como vem apregoando, historicamente, a ciência burguesa. Esta procura, assim, reafirmar os seus privilégios sustentados pela escola dual: a dos que fazem e a dos que pensam. Nesse sentido, se a escola valoriza o trabalho intelectual (e é por isso que ela pensa que os alunos devem se manter rigidamente comportados, sentados em suas carteiras para internalizar o que os professores transmitem) ela também não pode negar que: a) as atividades corporais, por mais automatizadas que sejam, incorporam na sua dimensão, a cognição, isto é, não é possível detectar uma prática corporal sem levar em conta a totalidade

# A PREDOMINÂNCIA DA DIMENSÃO TÉCNICA NAS DISCIPLINAS GINÁSTICAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ

**Prof.<sup>a</sup> Ieda Parra Barbosa**

Mestranda em Educação Motora pela FEF/UNICAMP

Departamento de Educação Física - UEM

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Paoliello Machado de Souza**

Departamento de Educação Motora - FEF/UNICAMP

Grupo de Pesquisa em Ginástica Geral da FEF- UNICAMP

---

*RESUMO: Entende-se a Ginástica como um fenômeno sociocultural. Nesse sentido, esse estudo tem o objetivo de apontar caminhos para que os Cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná proporcionem um conhecimento que possa dar conta das dimensões socioculturais da Ginástica. Segundo Cervo e Bervian (1983), o estudo caracteriza-se como qualitativo do tipo descritivo, sendo que para o mesmo foi utilizado como instrumento de medida os programas das disciplinas relacionadas às manifestações gímnicas de sete Cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná. Após a coleta, a análise dos dados foi feita através da metodologia "análise de conteúdo" proposta por Bardin (1977). O estudo em questão, faz uma reflexão sobre a dimensão técnica que se apresenta como predominante nos programas das disciplinas relacionadas às manifestações gímnicas e conclui que, privilegiando apenas a dimensão técnica, os cursos não estarão formando profissionais capazes de perceber a constante significação e ressignificação, dessa manifestação da Cultura Corporal denominada Ginástica.*

---

## 1. Introdução

"O homem é, ao mesmo tempo, fruto e agente da cultura", e tendo sido a Ginástica construída ao longo da história, compreende-se que a mesma faça parte da cultura humana que por sua vez é dinâmica. Portanto, esta foi construída e transformada pelo homem em função do tempo, do espaço e dos valores próprios de cada grupo (Daolio, 1999:112). Nesse sentido, esse estudo tem como questão central, a Ginástica enquanto fenômeno sociocultural, na formação profissional em Educação Física.

Tendo esta visão da Ginástica, esse estudo tem o objetivo de apontar caminhos, para que os Cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná, proporcionem um conhecimento que possa dar conta das dimensões socioculturais do fenômeno Ginástica. Num primeiro momento, situa-se as disciplinas relacionadas às manifestações gímnicas nos Cursos de Licenciatura em Educação Física, num segundo momento, faz-se uma reflexão sobre a dimensão técnica que se apresenta como predominante nos programas das disciplinas relacionadas às manifestações gímnicas, e por fim conclui-se que cursos que privilegiem estas dimensões, não estarão formando profissionais capazes de perceber a constante significação e ressignificação que aconteceu e continua acontecendo ao longo da história desse conteúdo da Cultura Corporal denominado Ginástica.

## 2. Situando as disciplinas relacionadas às manifestações Gímnicas nos Cursos de Licenciatura em Educação Física

As disciplinas relacionadas às manifestações gímnicas, estão presentes nos currículos, desde a primeira Escola Superior de Educação Física do Brasil. Com a chegada do método Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil a instituição desporto ganhou cada vez mais incentivo e no que diz respeito à Ginástica também, pois esta já vinha passando por um processo de desportivização desde a década de 30.

Na desportivização da Ginástica, as formas livres idealizadas em seu núcleo primordial, dão lugar a outras mais rígidas e controladas, de imitação e de limitação de movimentos criativos onde a performance sobrepuja o prazer e o bem estar emocional, sendo esta uma tendência modernista, que acompanhou todo processo industrial e de produção a que se prestou a humanidade no último século. A Ginástica foi se moldando à novas formas de execução criando uma grande variedade de manifestações (Soares, 1998).

A lei na forma de faculdade da atividade física, pretensiosamente indicava ao trabalhador-aluno que estudava à noite ou em qualquer outro turno a livre escolha da sua prática. Essa postura liberal procurou, durante muito tempo, negar aos trabalhadores a dimensão corpórea da educação física, por tratar socialmente esta disciplina como uma atividade prática para aptidão física de atletas, acometida pelos treinamentos de alto nível dos clubes esportivos. Aquela postura mistificava, para a sociedade, que a educação física tratava de aptidão e treinamento e não de questões ligadas diretamente a área pedagógica da disciplina. Ora, o modelo de educação da época (anos 70) estava representado pela lógica da competitividade, e em termos gerais, foi marcado fundamentalmente pelo milagre econômico, assim chamado pelos intelectuais da década de 70 e pelos trabalhadores em geral.

Conseqüentemente, vemos de imediato que a classe dominante atribuiu à educação física o apêndice, na estrutura escolar, de uma mera disciplina que desenharia um sobretrabalho físico para aqueles que já estavam inseridos no sistema produtivo. E essa perspectiva se apoiou na tradição militarista, higienista<sup>2</sup>, profundamente construída no bojo da disciplina, a qual vem sendo interpretada, refletida e radicalmente mudada por diferentes intelectuais da educação física, pois, são estes que, desde o final dos anos 80 até hoje possuem as defesas e as possibilidades de transformações significativas.

O que nos parece que contornou o processo de superação da educação brasileira foi (mais uma vez) uma lei que torna a disciplina ainda mais conservadora, se desconstruindo em marcha sofrida pela educação física crítica-superadora<sup>3</sup>. Entretanto, como já dissemos, dado o peso da tradição burguesa pelos nossos governantes, a nova LDB chega em tal medida que acaba por produzir o fruto avassalador do seu projeto político neoliberal, quando menciona a educação física em seu artigo 26, parágrafo 3º:

A Educação Física, integrada a 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.

Ora, o texto acima citado não explicita a faculdade de escolha: do aluno ou da escola, até que o parecer n° 5/97 do Conselho Nacional de Educação esclarece:

Certamente à escola caberá decidir se deseja oferecer Educação Física em cursos que funcionam no horário noturno. E ainda que o faça, ao aluno será facultado optar por não freqüentar tais atividades, se esta for a sua vontade

Este problema é posto em Souza & Vago (1997) no artigo: O ensino de Educação Física em face da Nova LDB, sinalizando a diferença que marca o decreto n° 69.450 e a lei 9.394/96 é a (des)obrigatoriedade da educação física noturna:

*“Ora, sem a obrigatoriedade que a antiga lei determinava também para esses cursos, e tendo em vista a redução de custos que sua ausência possibilita para as escolas de ensino privado (com professores, material e espaço, dentre outros), a inserção curricular facultativa é sinônimo de exclusão”. (p. 127)*

Na verdade, o que este termo “facultado optar” fez foi tentar desarticular o ensino da educação física, como processo crítico e superador nos currículos escolares, ao passo que a velha “concepção tradicional” da disciplina pelo arcabouço da aptidão física ganhou novo espaço. Em outras palavras, a nova LDB considerou o que a velha lei já contemplava: um modelo de trabalhador que cumpre uma jornada de trabalho, cansado e sem a disposição necessária para a atividade física, facultando a este a escolha do seu fazer. Convém denunciar que a ênfase de hoje seja algo mais associado aos novos tempos, um mundo informatizado e globalizado, onde se evidencia um trabalhador polivalente com conhecimentos pós-modernos. Frigotto (1997)

<sup>2</sup> Estas concepções históricas no campo de conhecimento da Educação Física podem ser encontradas em Catellani; Filho (1988): Educação Física no Brasil: A História que não se conta, Editora Papirus

<sup>3</sup> Estamos nos referindo a uma pedagogia construída para intelectuais de peso na área acadêmica da Educação Física, que busca entender o significado histórico, sócio-político de nossa disciplina, como também aponta uma metodologia de acordo com os interesses e anseios da maioria da população brasileira

Os dados foram tratados através da metodologia proposta por Bardin (1977) onde a análise de conteúdo é entendida “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”(1977:38). De acordo com o mesmo autor a análise de conteúdo passa por três fases diferenciadas:

*Pré-análise* seria a fase de organização, tendo como objetivo operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais a fim de estruturar um esquema preciso de desenvolvimento das operações seguintes num plano de análise.

*A exploração do material*, acontece após os procedimentos de pré-análise e administra sistematicamente as decisões previamente tomadas.

*No tratamento dos resultados*, utiliza-se a codificação, que permite a transformação dos dados em unidades de maneira sistemática, podendo alcançar uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, esclarecendo ao pesquisador características do texto. Estas unidades são:

- a) Unidade de registro, considerada por Bardin (1977:104) como “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização”. Como as mais usadas pode-se citar a palavra, o tema, o personagem, o objeto, o acontecimento e o documento;
- b) Unidade de contexto, maior que a unidade de registro, cuja função é facilitar a compreensão no processo de codificação da primeira.

Neste trabalho utilizou-se tanto a unidade de registro como a unidade de contexto na análise dos dados coletados, buscando identificar quais dimensões são contempladas nos conteúdos apresentados nos programas das disciplinas relacionadas às manifestações gímnicas. Este procedimento permite a construção de um quadro de resultados que tem o objetivo de condensar e revelar as informações fornecidas pela análise, facilitando assim a inferência e interpretação dos resultados de acordo com os objetivos estabelecidos (Bardin, 1977: 101). *Optou-se pela Categorização ou Análise Categorical* dentre as várias possibilidades de categorização, nesta pesquisa objetiva-se uma análise temática que “consiste em descobrir núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1977: 105).

Tendo como base as orientações acima, adotou-se, os seguintes passos:

1. Levantamento das unidades de registro dos programas das disciplinas
2. Categorização;
3. Síntese das unidades de registro em cada categoria;
4. Inferência e Interpretação dos resultados.

- a educação física enquanto componente curricular conforme a nova LDB, no nosso entendimento por estar compreendida na área de conhecimento da linguagem<sup>5</sup> (uma das áreas desmembradas entre a Base Curricular Comum Nacional, distribuídas com 1.800 horas para os três níveis do conhecimento escolar: (Código e Linguagem, Ciência e Tecnologia, Sociedade e Cultura)<sup>6</sup> que circula no complexo social como cultura corporal produzida ao longo do tempo pela humanidade.

Em conformidade com Chagas (1980), interpretamos também a educação física como uma linguagem corporal compreendida na área da Comunicação e Expressão das disciplinas inseridas no núcleo comum das escolas de 1º e 2º graus, afirma o autor: “*Em Comunicação e Expressão, o que se pretende é o cultivo de linguagens que ensejam ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade nos aspectos físico, psíquico e espiritual (expressão), (...)*” (pp. 136, 137). Parece-nos, pois, que o esforço de compreender o significado da educação física pela via de área de conhecimento entre linguagem/expressão e cultura corporal é viver o significado próprio, evidente, inequívoco da disciplina.

- A política da educação física noturna, entretanto, não pode ser entendida como reserva de mercado pelos profissionais da área, senão por sua importância social, como uma dimensão sócio-ontológica do humano, que faz parte da história do homem e que é direito constituído na carta magna de 1988 de todos os cidadãos apreendê-la como um patrimônio corporal.

Em suma, a educação física passa por mais uma crise de compreensão social e educacional que a limita a fazer uma análise conjuntural com o que esta posto. Acreditamos que mediante a politização da base escolar, do esforço na compreensão do modelo educacional dominante e da luta por uma escola de qualidade para a classe trabalhadora avançaremos contra o modelo tecnocrata da sociedade capitalista. Cabe-nos, pois, em lugar da conformação, a denúncia, a luta, e, organicamente instrumentalizarmos a base escolar. Agindo desta maneira estaremos devolvendo à área educacional uma disciplina que especificamente fala do corpo, enquanto sujeito da sua história.

## Referências Bibliográficas

- BRASIL. Lei 5692/71, 11 ago. 1971. Fixa diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Currículos dos estabelecimentos de Ensino Regular de 1º e 2º graus. Belo Horizonte: Lâncer, 1988c, p. 27-41.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura, Departamento de Educação Física e Desportos. Normas orientadoras- Implatação do Decreto n. 69.450/71, de 1º de novembro de 1971. Brasília, 2. ed, junho 1973b, p. 39-46.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/94, de 20/12/1997.
- CHAGAS, Valmir. Educação brasileira: O ensino de 1º e 2º graus, antes, agora e depois? Belo Horizonte, Saraiva, 1980.
- CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: A história que não se conta. Campinas, São Paulo, Papirus. 1994.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Educação e Tecnologia: Treinamento Polivalente ou Educação Politécnica? In: Revista Andes, n.º 14, ano 1988, pp.33-44.
- \_\_\_\_\_. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: Neoliberalismo, Qualidade total e educação. Vozes, Petrópolis, 1996: pp 31-92.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação Física Progressista. A Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo, Loyola: 1989
- LOVISOLO, H. et alli. Educação Física em escolas do Rio de Janeiro. U.G.F. Rio de Janeiro, 1993.
- RAMOS & SANTANA, José Ricardo da Silva e Celinalda Mesquita. A Educação Física sem trabalho e os trabalhadores-alunos sem aula: tecendo a crítica à nova LDB e apostando na Educação Física noturna In: II Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, Niterói, Dezembro, 1997.
- SOUZA & VAGO, Eustáquia Salvadora de e Tarcsio Mauro. O Ensino de Educação Física em face da nova LDB. In: Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses. CBCE, Ijuí, 1997: pp 121-141.

<sup>5</sup> Concordamos com Coletivo de autores (1992), a pedagogia crítico-superadora da Educação Física quando defende a disciplina como um campo educacional que trata todo o movimento corporal em forma de linguagem expressiva.

<sup>6</sup> Parecer n.º 367 de 11 de junho de 1997

Talvez, como diz Daolio (1999:112) isso acontece baseados “na duvidosa premissa de que basta os alunos saberem fazer para saberem ensinar futuramente”, ou também pela justificativa de que as outras disciplinas que trabalham fundamentos históricos, culturais, antropológicos, psicológicos, etc., é que devem trabalhar essas dimensões e então essa questão já estaria contemplada nos currículos, não havendo a necessidade de serem abordadas nas disciplinas ginásticas.

Observa-se contudo, através da metodologia utilizada, a seriedade das lacunas existentes na atual formação profissional dos professores de Educação Física do Estado do Paraná, nas disciplinas relacionadas às manifestações gímnicas.

#### **4. Repensando a Ginástica nos currículos de formação profissional**

Ao longo dos anos de crise da Educação Física, profissionais da área repensam suas deficiências e buscam sua identidade. A crise instaurada na disciplina aponta para mudanças de paradigma e para uma nova visão de mundo, de homem e de sociedade.

No que se refere a um dos conteúdos da Educação Física, a Ginástica, percebe-se a instauração de uma crise. Neste aspecto existem algumas preocupações no momento histórico presente. Não se pode esquecer do comprometimento das Escolas Superiores de Licenciatura em Educação Física em formar professores/educadores. Nesse sentido, faz-se um questionamento quanto ao fracionamento do conhecimento entre as disciplinas existentes nos cursos. Trabalhando as disciplinas Ginásticas de forma técnica ligada ao desporto de competição, atendendo o mercado de trabalho que não o da escola e também à sociedade de consumo, não desenvolvendo como objetivo principal o caráter pedagógico, desvinculadas das disciplinas desta área, como podem essas disciplinas legitimarem o conteúdo Ginástica?

Traçando um paralelo com a idéia de Daolio (1999) sobre o fenômeno sociocultural esporte na formação profissional em Educação Física, pode-se dizer que a idéia de currículos de Educação Física estruturados por modalidades ginásticas deveria ser refutada, a partir do momento que entende-se a Ginástica como expressão da cultura que é sempre dinâmica. Nessa linha de pensamento, currículo nenhum conseguirá abarcar todas as modalidades ginásticas do mundo e suas variantes, muito menos as manifestações gímnicas não esportivas. Dessa forma, os futuros profissionais acabam por não ter acesso ao conteúdo Ginástica (além de sua dimensão técnica), de forma que os possibilite desenvolvê-lo nas suas dimensões históricas, culturais, sociais, políticas, antropológicas etc. Embora o estudo esteja tratando do conteúdo Ginástica, torna-se importante contextualizar a necessidade do comprometimento com a formação profissional como um todo, pois como diz Soares (1995: 138):

*“É preciso ainda aprender sempre com a sociologia, a antropologia, a filosofia, especialmente quando seus objetos de estudo e pesquisa forem os temas da cultura corporal. E, para finalizar, é preciso também aprender com a biomecânica, a fisiologia do exercício, a anatomia aplicada, especialmente quando seus objetivos de estudo forem também os temas da cultura corporal”.*

Ainda relacionado com a idéia de Daolio (1999:113) “um currículo de Faculdade não deve ficar submetido aos apelos da mídia”. Nesse sentido, Soares (1995), diz que o profissional de Educação Física, deveria saber sobre seus conteúdos, mais que a mídia para assim romper com a cultura de massa que mantém linguagens simplificadas das atividades corporais.

Estando a Ginástica inserida nos cursos de formação profissional e sendo esta um dos conteúdos da cultura corporal de movimento, é preciso centrar esforços para romper com possíveis lacunas existentes no processo de profissionalização. Torna-se necessário, buscar alternativas para reverter o processo. Sendo assim, a intenção é de contribuir na formação de futuros profissionais de Educação Física, no sentido que venham a trabalhar com o conteúdo Ginástica, não mais para encaixar o aluno na sociedade e reproduzir o que já existe, mas sim para construí-la e se preciso for transformá-la, com isso possibilitar uma formação crítica e transformadora.

Sobre isso, Langlade e Langlade (1986) comentam que a partir de 1939 através das 'Lingíadas', principalmente após a segunda (realizada em 1949), as relações entre a Ginástica e o esporte intensificaram-se. Dessa forma a manutenção desse conteúdo em forma de disciplina nas Escolas Superiores de Educação Física aconteceu, porém cada vez mais atendendo apenas a técnica.

Ainda hoje, embora a Ginástica seja citada por vários autores como Bracht (1992), Coletivo de Autores (1992), Nista Pícolo, (1995), Soares (1995), Daolio (1999) entre outros, como um conteúdo a ser trabalhado pela Educação Física, esse fenômeno sociocultural não alcançou sua legitimação dentro do sistema educacional que integra esta sociedade. Entende-se que um dos motivos esteja relacionado com a formação profissional, pois esta continua a privilegiar a dimensão técnica nos programas das disciplinas relacionadas às manifestações gímnicas e acredita-se que isso contribua para a formação de profissionais não comprometidos com uma perspectiva crítica e transformadora. Oliveira (1988) confirma isso quando diz que em se tratando de Licenciatura em Educação Física, na Ginástica, no Desporto, na Dança, são usadas abordagens essencialmente técnicas e este tipo de formação contribui para a características de profissionais da área não comprometidos com o processo educacional.

O dado recente que maior influência causou na formação profissional, foi a nova regulamentação dos currículos dos Cursos de Educação Física na década de 80. A comunidade acadêmica de Educação Física mobilizou-se no sentido de oferecer uma nova postura para o ensino superior, coerente com o momento e aspirações atuais da sociedade brasileira. Quanto a isso, Faria Júnior (1987: 23), diz que *"somente após 45 anos vêem-se evidências do desaparecimento da visão do professor de Educação Física como técnico, especializado, instrutor ou monitor"*.

Após essa reformulação, que possibilitou que cada instituição tivesse autonomia para constituir seu currículo, de acordo com suas necessidades e características culturais, encontra-se hoje diferenças nos currículos com relação às disciplinas Ginásticas. Contudo, embora as disciplinas tenham mudado de nome, de carga horária, algumas desaparecido e outras tenham sido incluídas, mudanças que venham realmente contribuir no sentido de legitimação do conteúdo Ginástica, não aconteceram.

Indiscutivelmente essas mudanças foram necessárias mas, as discussões sobre a formação profissional continuam a ser temáticas atuais na década de 90, isto devido a não concretização das propostas curriculares vigentes, tendo em vista a falta de estudos que realmente viabilizem a mesma. Faria Júnior (1992: 235-236) afirma que a formação profissional em Educação Física, ainda hoje *"é marcada por contradições, que se tornam muito nítidas quando se busca constituir o elenco de disciplinas dos currículos dos cursos de formação em Educação Física. Os currículos continuam a fracionar o conhecimento"*.

### 3. Trajetória Metodológica

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, do tipo descritiva, que, de acordo com Cervo e Bervian (1983, p.54) *é aquela em que se "observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los"*.

Foi utilizado como instrumento de medida, programas das disciplinas relacionadas à manifestações ginásticas dos currículos de 7 (sete) cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná, sendo 5 (cinco) universidades e 2 (duas) faculdades.

Os dados foram coletados, da seguinte forma: primeiramente foram enviadas cartas via correio, às 7 (sete) universidades e 2 (duas) faculdades de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná, na última semana do mês de junho de 1998. É preciso esclarecer que já existem mais dois cursos em andamento e outras propostas de cursos que começam a se concretizar, mas os mesmos ainda não possuem alunos formados. Nesta carta explicou-se o motivo da pesquisa, solicitou-se permissão para a realização da mesma e ainda que enviassem os programas das disciplinas relacionadas às manifestações ginásticas. Dos 9 (nove) cursos de Licenciatura em Educação Física onde o contato foi feito, apenas 2 (dois) não deram resposta.

## Introdução

Propus recentemente (Coelho Filho, 1997: 142-143) que a formação universitária em educação física, ao buscar o desenvolvimento de competências para o profissional que vai atuar nas academias de ginástica, inclua em seu currículo disciplinas que favoreçam o entendimento das teorias de interação face a face, com vistas ao trabalho em academia de ginástica.

Com a evolução mercadológica do segmento das academias de ginástica e o conseqüente aumento da concorrência, tanto institucional quanto profissional, exigiu-se do profissional de ginástica a preocupação cada vez maior com a auto-imagem pública, delineada em termos de atributos sociais aprovados. Segundo Goffman (1980), o ser humano, em suas interações, tende a agir de acordo com uma conduta, isto é, com um padrão de comportamento verbal e não-verbal através do qual ele expressa sua visão das coisas e, através dela, seu julgamento dos outros participantes e, especialmente, de si mesmo.

Em função disso, afirma Goffman (ib.), a preservação da face torna-se uma condição da interação. Há um constante esforço por parte do participante da interação para não perder a face ou não se apresentar com a face errada. Nessa perspectiva encontra-se o profissional de ginástica, na medida em que - sabendo que existe um relacionamento entre o número de praticantes e a manutenção do emprego (Coelho Filho, 1998) -, ao elaborar sua própria face, necessita considerar que tal estratégia estará influenciando decisivamente sua realidade prática e sua inserção e ascensão no mercado de trabalho.

### O embasamento teórico

A noção de "face" é uma qualidade essencial no modelo de pessoa apresentado por Brown e Levinson (1987) para o estudo da polidez. A polidez diz respeito à necessidade social de um comportamento preocupado com as relações humanas; é um meio de se atingir a meta das boas relações e, conseqüentemente, de favorecer o atingimento da meta final envolvida na execução do ato pretendido.

A preservação da face se aplica, também, ao cuidado de manter a face do outro participante na interação, no nosso caso, a do praticante. Para Goffman (1980: 84), dentre as práticas relacionadas à face estão as essencialmente defensivas, isto é, as que procuram salvar a própria face, e as essencialmente protetoras, que procuram salvar a face do outro, havendo um constante equilíbrio entre elas no sentido de que o esforço em salvar a própria face não implique a perda da face do outro e vice-versa.

Dentre as razões para as práticas defensivas, Goffman (ib.) destaca: o apego emocional à auto-imagem; o orgulho ou a honra; e o poder que seu suposto *status* permite exercer sobre os outros participantes.

Quanto às práticas protetoras, citem-se: o apego emocional à face do outro; o reconhecimento de que o co-participante tem um direito moral a essa proteção; e o medo de uma hostilidade que pode lhe ser dirigida, se o outro perder a face.

A noção de face é uma noção fundamental, portanto, na teoria da polidez e no presente estudo. O profissional de ginástica em academia, ao elaborar sua própria face, precisa utilizar convenientemente a liderança que o contexto interacional lhe confere, para administrar os conflitos que existem nas disputas de poder, ou seja, ele tem que tornar o grupo coeso e construir a sua imagem. Entretanto, vale notar que nas grandes academias a liderança do profissional de ginástica encontra-se fragilizada, ou mesmo ameaçada (Coelho Filho, 1998). Por ora, gostaria de me limitar a indicar que há um conflito de interesses associado a inculcar, impor uma face ao profissional de ginástica.

O poder advém de: 1) recursos, como por exemplo o praticante que tem o corpo mais bonito ou que exibe a roupa mais moderna; 2) perícia, como por exemplo o praticante que é capaz de executar melhor o exercício ou que apresenta melhor condicionamento orgânico. Observam-se também marcas de poder no lugar especial que o praticante ocupa na sala, já que nas academias de ginástica esse lugar tem um status, um valor. É o poder de quem fica na frente, de quem serve de modelo. Nesse contexto de vaidades inerentes ao ser humano vale relacionar, por exemplo, o papel do profissional ao poder 1) do praticante que se encontra fora do peso ideal; 2) do que se posiciona na retaguarda; 3) daquele recém-chegado que, ao inserir-se nessa



**Quadro 1 - Categorização dos Conteúdos das disciplinas**

Conteúdos-Categorias	Frequência
1 - Histórico, evolução e objetivos da Ginástica. Gênese, desenvolvimento e tendências da GRD e da GA. Fundamentos históricos, filosóficos e culturais	17
2 - Princípios e dimensões do movimento humano; características e funções do movimento humano; e as formas básicas do movimento corporal.	6
3 - Posturas e movimentos do corpo humano relacionado com sinergias musculares. Estrutura e classificação dos exercícios ginásticos	7
4 - Desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades perceptivo motoras: força, agilidade, flexibilidade, equilíbrio, coordenação, resistência e agilidade. O funcionamento do cérebro e sua implicação na capacidade motora	10
5 - Ginástica de academia: Ginástica aeróbica, Ginástica localizada, Step training, alongamento, Ginástica para gestantes e para bebês, Ginástica Corretiva ou compensatória, Ginástica adaptada (deficientes), Ginástica laboral, Ginástica para terceira idade e matroginástica. Anti-ginástica, Bioenergética, Relaxamento, Ginástica Respiratória, Musculação. Escolha e local para montagem de uma academia; vias legais e documentos necessários para a montagem; escolha do nome; mensalidade; escolha dos aparelhos; distribuição dos aparelhos na sala; elaboração das diferentes fichas; testes de sob carga; medidas antropométricas; tipos de velocidade, de respiração, de carga, de trabalho e para que intensidade; Traje, postura; aquecimento e alongamento; Concentração.	21
6 - Ginástica no ensino escolar e comunitária	9
7 - Caracterização da Ginástica, da GRD e da GA. Questões terminológicas, conceituação e abrangência. Definições, classificação e vertentes da Ginástica.	12
8 - Importância da GRD e da GA na formação do ser humano. Desenvolvimento psicocognitivo-motor	5
9 - Noções de arbitragem (códigos de pontuação). Organização de competições. Ginástica de competição.	43
10 - Aspectos pedagógicos e metódicos da Ginástica, da GRD e da GA (técnica). Educação do movimento ( movimento natural, molejo, impulso, balanceios conduções, transferências e lançamentos)	45
11 - Instalações, montagem e controle de aparelhos, auxílio e segurança	6
12 - A GRD e a GA, a mãos livres e com aparelhos: elementos ginásticos e básicos a mãos livres (ginástica de solo) e com aparelhos. Formas básicas de locomoção.	42
13 - Elaboração de roteiros de aula de Ginástica, planejamento e organização de eventos. Vivência da docência com escolares	9
14 - Coreografia com utilização de exercícios ginásticos com ou sem aparelhos, análise da estética do movimento, criatividade e expressão	18
15 - A importância do lúdico no exercício ginástico, dramatizações, atividades alternativas, diferentes usos para o material de aula, jogos, acrobacias e malabarismos. Construção de materiais alternativos	8
16 - Música e movimento	4
17 - Comunicação e comando em Educação Física prática: vozes de comando, formações e marchas, alinhamento, posições, coreografias coletivas	1
18 - A importância do aquecimento escolar e atleta Os ciclos de treinamento; Fases da preparação física; Tipos de aquecimento; Meios de preparação física; Métodos de preparação física; Cansaço, fadiga; Treinamento intervalado; Treinamento em circuito; Treinamento em velocidade; Contínuo; Alongamento e flexibilidade.	4

Foi possível verificar através da metodologia utilizada que, os 254 (duzentos e cinquenta e quatro) conteúdos encontrados, nos 29 (vinte e nove) programas das disciplinas ligadas às manifestações gímnicas dos 7 (sete) cursos de licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná, apresentam uma marcante predominância de conteúdos técnicos, ou seja, grande quantidade das horas destinadas à essas disciplinas, priorizam aspectos técnicos da Ginástica, principalmente no que diz respeito às manifestações gímnicas que se desportivizaram. Afirma-se isso ao observar o quadro apresentado acima, pois é evidente que predomina a frequência de conteúdos relacionados à dimensão técnica.

aquela posição. Às vezes ele não diz nada, mas ele fica em cima até que o aluno se manca, coitado, e sai. Então eu às vezes não digo nada, eu fico quieto, eu deixo eles se virarem, porque são grandes, são adultos.<sup>3</sup> Às vezes eu interfiro “.

## A trajetória do estudo

Considerando que uma abordagem de estudo de caso vai exigir métodos qualitativos que sejam aplicados à interação, podemos caracterizar esse estudo como descritivo e exploratório. Como recurso para esclarecer e revelar os vários aspectos de elaboração da face, foi realizada a observação e a gravação de uma sessão de ginástica localizada, com posterior entrevista do profissional - João<sup>4</sup> - responsável por essa sessão.

João é um profissional de 30 anos de idade, graduado em educação física, atualmente trabalhando em três academias, sendo duas de médio porte e outra de grande porte, com dez anos de prática em ginástica e alto grau de prestígio no Rio de Janeiro.

As estratégias de polidez e de elaboração da face, com as respectivas preocupações com a própria face e com a dos praticantes, foram analisadas ao longo dessa sessão de ginástica localizada, que aconteceu no horário de 8 às 9 da manhã, em uma das academias de médio porte em que João trabalha (só havia mulheres praticantes). Vale notar o contexto - mais pessoal<sup>5</sup> - de academia de médio porte e o fato de João estar ciente de que está sendo observado/pesquisado, portanto, avaliado, o que pode ter influenciado sua conduta, no sentido de despertar nele a voz do “educador”<sup>6</sup>.

## Análise e interpretação das informações

João circula pela sala e aproxima-se de determinadas alunas para corrigir movimentos mal executados, utilizando-se de duas estratégias: uma verbal, na qual fala: “sem esticar a perna”, “deita mais”; e outra não-verbal - por exemplo, segurando no tronco da praticante e colocando-o na posição correta.

Na estratégia verbal, João opta por atenuar a diretividade do ato: “sem esticar a perna”, o que pressupõe o movimento errado - esticar - que não está sendo referido; e “deita mais”, que pressupõe que a aluna não está deitando ou que está deitando pouco - o mais é *mitigador*.

Na estratégia não-verbal, o ato pode ser interpretado como mais polido, porque a aluna recebeu uma atenção especial de João: o toque. Observa-se que o toque é feito com objetividade técnica, o que corresponde ao teor de risco da interação.

Conforme destacou o informante de elite - de pequena academia -, alguns alunos não gostam de ser corrigidos. Ao mesmo tempo, parece que na grande academia não faz parte do *script* do profissional corrigir (Coelho Filho, 1998). Assim, ao se aproximar, João demonstra o interesse em preservar a face das alunas, realizando os atos de ameaça à face da maneira mais discreta possível.

Tanto a estratégia verbal quanto a não-verbal correspondem à dimensão positiva do ato de ameaça à face, já que a crítica à maneira como estavam executando os movimentos nega um padrão que provavelmente acreditavam estar correto. Simultaneamente, na estratégia não-verbal pode ocorrer um ato de ameaça à face negativa, na medida em que o toque manual pode ser interpretado como uma invasão de privacidade. Sendo assim, ao considerar o poder e o grau de intimidade com cada aluna, o profissional tende

<sup>3</sup> “O adulto, em sua condição de ‘aduldez’, seja jovem ou maior, detém características essenciais às condições de autonomia, responsabilidade e capacidade de abstrair e generalizar. Logo, há que se formar uma metodologia de ensino que respeite e valorize essas condições” (Costa, 1992: 74).

<sup>4</sup> Nome fictício.

<sup>5</sup> Há estreita correlação entre idade, performance e aceitabilidade. Por outro lado, as exigências variam de acordo com o tipo de empreendimento: “expulso” das grandes academias impessoais, o profissional de ginástica pode manter o espaço nas pequenas ou médias, mais *pessoalizadas* nas relações. Para maiores esclarecimentos ver Coelho Filho (1998).

<sup>6</sup> A competência muito valorizada socialmente no mercado das grandes academias de ginástica do Rio de Janeiro é a *da animação*, que talvez supere a competência técnica (ib.: 138).

Tal constatação baseia-se nas palavras de Faria Júnior (1992: 227-228) quando diz: “a formação profissional não é um processo neutro em relação a estrutura de desigualdades sociais, na medida em que não articula apenas competência, mas comunica formas de reflexão sobre a profissão, que contém princípios de autoridade, legitimação e controle”.

Acredita-se contudo, ser preciso repensar na existência e permanência das disciplinas ginásticas e na maneira como elas vêm se estruturando no decorrer da história. Torna-se necessário e urgente apontar diferentes caminhos dos existentes. Sugere-se que profissionais envolvidos com a área, promovam debates sobre o assunto, pois a área ainda é carente de profundas reflexões, objetivando assim, adquirir subsídios para entender e quem sabe influenciar a situação atual das disciplinas relacionadas às manifestações gímnicas, que se encontram presentes nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física no país, em especial no Estado do Paraná. O que se pretende, é que o futuro profissional de Educação Física, possibilite aos seus alunos vivenciar sua cultura através da Ginástica e assim como diz Bracht (1992), ocupar de forma autônoma seu tempo com atividades corporais e portanto entender e se posicionar criticamente frente à nossa cultura de movimento.

## 5 Referências Bibliográficas

- BRACHT, V. Educação Física e Aprendizagem Social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CERVO, A. L. e BERVIAN, P.A. Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-hill do Brasil, 1983.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação física. São Paulo: Cortez, 1993.
- DAOLIO, J. Fenômeno Social Esporte na Formação Profissional em Educação Física. Revista da Educação Física/UEM. Vol. 9 (1), 1999.
- FARIA JÚNIOR, A. G. de. Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. In Moreira W. W. (org.). Educação Física & Esportes Perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- \_\_\_\_\_. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V.M. (org.). Fundamentos Pedagógicos Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- LANGLADE, A ; LANGLADE, N.R. Teoria general de la gymnasia. Buenos Aires, Editorial Stadium, 1986.
- NISTA PICCOLO, V. L. N. (org.). Educação Física escolar: ser... ou não ter?. Campinas, Editora Unicamp, 1995.
- OLIVEIRA, J. G. M. et.al. Educação Física e o ensino de 1º grau: uma abordagem crítica. São Paulo: EDU, 1988.
- SOARES, C. L. Sobre a formação do profissional em Educação Física: Algumas Anotações. In De Marco A. (org.). Pensando a Educação Motora. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. C. L. Imagens da Educação do Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX / Carmem Lúcia Soares. - Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

Endereço: Rua Angelo Vicentin, 117 (fundos)

CEP: 13084-640 - Campinas – SP – Brasil.

Tel.: (019) 289-3814 – Fax: (019)289-4338 – E-mail: [jeda@fef.unicamp.br](mailto:jeda@fef.unicamp.br).

---

## AS BOAS RELAÇÕES DO PROFISSIONAL DE GINÁSTICA EM ACADEMIA: A FACE NUM ESTUDO DE CASO

*Carlos Alberto de Andrade Coelho Filho*

Mestre em Educação Física, UGF-RJ

Professor dos Cursos de Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho e UniverCidade

---

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é examinar, com base na noção de face (Goffman, 1980) e na teoria da polidez (Brown & Levinson, 1987), aspectos interativos e contextuais no processo comunicativo entre profissional e praticante de ginástica em academia. A polidez tem focalizado como as estratégias comunicativas são empregadas para promover ou manter a harmonia social na interação.

---

Vale notar como o confronto e o contraste de vozes se mostram. É a voz do professor de educação física em contraste com a voz do animador. É o papel que o educador atribui ao dever ser do profissional de ginástica em contraste com o papel que o animador apresenta na prática. Por exemplo, João corrige ou interfere até certo ponto nas dificuldades apresentadas pelas praticantes; e quando o faz, é de forma mitigada.

O discurso demonstra que a face reivindicada por João para si mesmo é a de que "gostaria de ser mais respeitado". Em certo sentido, esse ideal de face parece contraditório, na medida em que o respeito é adquirido ou conquistado na prática, o que fica difícil de se efetivar. Afinal, como mostra Coelho Filho (1998: 139), o profissional não é desvalorizado enquanto sujeito?

### Referências bibliográficas

- BOUDON, R. (1995). *Tratado de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. (1987). *Politeness some universal in language usage*. Cambridge: Cambridge Univ.
- COELHO FILHO, C. A. de A. (1997). *Competências básicas necessárias ao profissional de ginástica em academia*. In: Costa, V. L. de M. *Formação profissional universitária em educação física*. Rio de Janeiro: UGF. p. 127-160.
- \_\_\_\_\_. (1998). *O discurso do profissional de ginástica em grandes academias no Rio de Janeiro*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PPGEF/UGF
- COSTA, V. L. de M. (1992). *A andragogia e a formação universitária do profissional de educação física*. (Tese de Livre-Docência). Rio de Janeiro: UGF.
- COUPLAND, N., GRAINER, J. & COUPLAND, J. (1988). *Politeness in context*. In: *Language in Society*, 17: Centro de Estudo Aplicado de Língua Inglesa. Universidade de Gales, Faculdade de Cardiff.
- FRASER, B. (1980). *Conversation Mitigation*. In: *Journal of Pragmatics*, 4.
- GOFFMAN, E. (1985). *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1980). *A elaboração da face. Uma análise dos elementos rituais da interação social*. In: Figueira, S. *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- GRICE, H. P. (1982). *Lógica e conversação*. In: Dascal, M. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. Campinas.
- HOLMES, J. (1995). *Sex, politeness and language*. In: *Women, men and politeness*. London, Longman.
- OLIVEIRA, M. do C. L. (1992). *Polidez, uma estratégia de dissimulação. Análise de cartas de pedido de empresas brasileiras*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica.
- PEREIRA, M. das G. D. (1993). *Estratégias de interação no discurso acadêmico falado. Análise do XI Encontro Nacional de Lingüística*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica.
- Endereço: Rua Araguaia 614, bloco 2 ap. 301. Rio de Janeiro. CEP - 22745-270

---

## AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**Alcir Horácio da Silva**

Prof. Ms. do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG

---

**RESUMO:** O presente trabalho é resultado de dissertação de mestrado e teve como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem em Educação Física. O objetivo central foi analisar como os professores de Didática ministram o conteúdo avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores de Educação Física.

Buscou-se analisar as relações da categoria avaliação com outras categorias importantes: projeto histórico, projeto político-pedagógico e organização do trabalho pedagógico.

realidade, pode, num efeito perverso<sup>1</sup>, comprometer sua auto-estima e sair de uma aula pior do que entrou, com grandes possibilidades de não voltar mais e, ao mesmo tempo, destruir a face do profissional. Como fala um dos informantes de elite do estudo realizado (Coelho Filho, 1998: 108)<sup>2</sup>, é importante “*saber falar, saber se comunicar, ser gentil, ser bondoso, embora firme. É uma coisa um pouco difícil, é ser bondoso, gentil, mas não ser bobo*”.

Para Brown e Levinson (1987), a face é constituída de dois aspectos relacionados: a face positiva e a face negativa. A positiva diz respeito ao desejo do ser humano de ser apreciado e aprovado pelos membros de um determinado grupo de pessoas; a negativa, ao desejo do ser humano de ter sua individualidade respeitada, não sofrendo imposição.

A satisfação desses desejos pode, porém, ser comprometida por um “ato de ameaça à face”, seja do falante, seja do ouvinte, seja de ambos. O pedido, por exemplo, pode ser um ato potencial de ameaça à face negativa, na medida em que pode ser interpretado como uma invasão ao território do outro. A crítica, por sua vez, pode ser um ato de ameaça à face positiva do interlocutor, já que nega determinados aspectos reivindicados pela imagem pública do interlocutor, como beleza, honra etc.

Caberá, então, ao falante - ao profissional de ginástica em academia - decidir se deve realizar ou não um ato de ameaça à face e, no caso afirmativo, escolher a forma adequada à sua realização. Segundo a teoria, as escolhas disponíveis seriam:

- 1) Realizar o ato com o máximo de eficiência, sendo claro/direto na expressão de sua intenção;
- 2) realizar o ato através de estratégias de reparação/mitigação que atendam às necessidades da face positiva e/ou negativa;
- 3) realizar o ato indiretamente, o que sinalizará para o ouvinte uma intenção pretendida mas não explicitada claramente;
- 4) não realizar o ato de ameaça à face.

A teoria afirma, ainda, que a seleção entre as estratégias apresentadas depende de três variáveis: poder, distância social e teor de risco. As variáveis que se referem ao relacionamento falante/ouvinte determinarão o grau de polidez de acordo com o *status* hierárquico superior ou inferior do ouvinte (poder); e com o grau de intimidade/conhecimento entre os participantes (distância social). A variável risco diz respeito à atribuição de ameaça dada a um determinado ato numa dada situação, numa dada cultura.

Estimado o grau de ameaça, isto é, o risco de perda da face do falante e/ou ouvinte, deverá o interlocutor optar por uma das estratégias mencionadas. Se o risco for baixo, o falante procurará realizar o ato diretamente e transparentemente. Se o risco for alto, deverá procurar o falante realizar o ato de tal modo que a intenção pretendida seja percebida pelo ouvinte através de uma inferência mais complexa.

Vejamos o que pensa o informante de elite (Coelho Filho, 1998: 107) sobre o assunto: “*Isso é o outro problema que o professor de educação física deve observar. Tem aluno que você corrige três vezes, ele vai embora e não volta mais. Tem aluno que eu corrijo dez, ele adora e diz: ‘poxa, que legal’.* O toque do professor no aluno é extremamente importante, o toque. Quando o aluno é tenso, eu chego e toco ele. Às vezes eu elimino o foco de stress só com massagem. Então, você tem que buscar todas essas coisas. Tem aluno que eu percebo que ele gosta de ser chamado a atenção, então eu corrijo. Chamado a atenção no sentido de correção. E têm alunos que eu raramente corrijo... E às vezes eu também dou com os burros n’água: aluno que eu penso que é para corrigir, e não é. Isso faz parte da ginástica. Tem alunos às vezes que só querem aquele cantinho. Isso é comum. E se eles chegam um pouquinho atrasados, chegam depois, tão trocando de roupa, o cara tomou

<sup>1</sup> Boudon (1995: 52) mostra que a agregação de comportamentos individuais pode gerar efeitos indesejáveis que ninguém pretendia. Neste caso, fala-se por vezes de efeitos perversos, numa tradução um pouco forçada, já que *perverso* em português é muito mais

<sup>2</sup> Este informante de elite - o professor de educação física Orlando Cani -, é profissional de ginástica e proprietário de pequena academia no bairro de Copacabana no Rio de Janeiro. O professor Orlando Cani tem *status* especial e visão singular devido à sua vivência na área de atuação. A entrevista de elite é particularmente útil quando o pesquisador está: a) interessado em perseguir algum assunto em profundidade; b) interessado na etiologia de alguma condição. Obs: sempre que aparecer informante de elite neste trabalho estarei me referindo ao professor Orlando Cani.

*“Esse reducionismo das possibilidades pedagógicas da Educação Física traz, como consequência, limitações nas finalidades, forma e conteúdo da avaliação... O significado é a meritocracia, a ênfase no esforço individual. A finalidade é a seleção. O conteúdo é aquele advindo do esporte, e a forma são os testes esportivos-motores.” (p. 100, 101)*

A ênfase neste paradigma, classificando e selecionando somente os mais aptos, os talentos esportivos e legitimando a discriminação, tem servido para ocultar importantes reflexões sobre o ensino e a avaliação no contexto da Educação Física.

A avaliação da aprendizagem em Educação Física, quando realizada, denota claramente os aspectos quantitativos de mensuração do rendimento do aluno, através de gestos técnicos, destrezas motoras e qualidades físicas, visando principalmente a seleção e a classificação. Muitas das vezes, o único critério para aprovação e reprovação é a assiduidade (presença) dos alunos nas aulas.

Esta forma de avaliação demonstra, portanto, um desconhecimento da categoria e de seus significados no contexto escolar, o que também contribui para a desvalorização e a redução das possibilidades pedagógicas da disciplina perante a comunidade escolar.

## **Objetivos**

A pesquisa analisou as relações da categoria avaliação com os elementos básicos da Didática: objetivos, conteúdo e metodologia. Buscou também analisar as relações com outras categorias que interagem diretamente com ela como é o caso do Projeto Histórico, Projeto Político Pedagógico e a Organização do Trabalho Pedagógico, esta, especificamente em sala de aula.

Analisou e reconheceu as abordagens teóricas que justificaram seu estudo no curso de formação, bem como sua apresentação no plano de curso da disciplina Didática e a forma como ela foi introduzida com conteúdo.

Por fim, investigou qual foi a compreensão que alunos e professores, no curso de formação, têm a respeito da categoria avaliação.

## **Metodologia**

A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada em duas escolas públicas de formação de professores de Goiânia, Goiás.

A observação foi o principal instrumento de coleta de dados da pesquisa que consistia em registro em material apropriado, um protocolo de registro de observação, de todas as situações possíveis, relacionadas às categorias investigadas, na dinâmica da organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

Foram realizadas entrevistas com as professoras de Didática nos dois cursos de formação com o objetivo de complementar e esclarecer algumas dúvidas surgidas durante o período de observação. Segundo alguns autores<sup>3</sup>, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa.

Também foi elaborado um questionário com questões abertas e fechadas para os alunos matriculados na disciplina Didática das duas escolas de formação.

Além dos questionários e entrevistas foram analisados alguns documentos necessários para atingir os objetivos propostos pela pesquisa como por exemplo, textos trabalhados em sala de aula, planos de cursos e provas. Infelizmente, mesmo quando solicitado com antecedência, nenhuma das professoras entregou seu diário de classe.

<sup>3</sup> Ver Ludke e André in: Pesquisa em Educação; abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

a controlar as variáveis intervenientes nos atos de ameaça à face, ou seja: se os eventos estabelecerem para essas alunas uma face melhor do que a que estariam esperando, elas tenderão a sentir-se bem; se suas expectativas comuns não forem preenchidas, espera-se que elas se sintam mal ou se magoem.

Ao ser-lhe perguntado qual estratégia utiliza para corrigir o seu aluno, João diz: *“Dependendo do grau de proximidade que eu tenha do aluno, eu falo lá da frente: ‘fulano! estica mais a perna!’.* Ou, *se for uma pessoa assim que... aquela que só entra na sala e fala ‘bom-dia’ e sai, aí você chega lá do lado dela assim, no decorrer do exercício, e dou uma corrigida. Ela vai se sentir assim mais confortável do que se eu gritar: ‘Ó, fulana!’ aí ela, pô, fica envergonhada”.* Ora, *“gritar: Ó, fulana!”* pode ser mais ameaçador, menos polido. Não foi observado em João esse tipo de atitude. Em dois momentos João fala para todo o grupo *“olha o pé”*, o que é vago, logo, indireto. Vale notar que João corrige individualmente apenas as alunas que estão no fundo da sala, as que se pressupõe deterem menos poder.

Quando a dificuldade é igualmente compartilhada por todo o grupo, João, usando de indiretividade e polidez positiva ao atenuar a crítica, fala: *“ai meu Deus! até meio-dia vai ficar beleza”.* No *“ai meu Deus!”* ele valoriza a intimidade e o lado emocional. Já no *“até meio-dia vai ficar beleza”* ele está dando a entender que as alunas não estão conseguindo fazer o que ele gostaria, onde a brincadeira sinalizará para as alunas a intenção pretendida, isto é, a correção dos movimentos.

O incentivo aparece para todo o grupo, ou individualmente: *“Boa!”*; *“Excelente!”*; *“Vamos lá, todo mundo!”*; *“Está ótimo, Ana!”*, *“Vai lá, Terezinha! Só faltam 10”.* O tom de voz que se evidencia nas exclamações; as explicações: *“só faltam 10”*, que também funcionam como incentivo; ou a valorização do grupo: *“vamos lá, todo mundo!”* expressam polidez positiva, que indicam mostrar interesse em valorizar a face positiva das alunas.

Na sessão de ginástica localizada ministrada por João, em uma série de exercícios *“mais monótona”* ele ensaia passos de dança. Ele também dança enquanto as praticantes trocam o material utilizado- enquanto colocam tornozeleiras, por exemplo. Em outro momento, João aproxima-se de uma praticante que está em dificuldade e tenta ensinar o movimento; ela continua sem fazer, permanece parada, ele a deixa à vontade. Outras duas *“alunas”* que se encontram na retaguarda também estão paradas, João desconhece, evitando qualquer ameaça à face das mesmas. Talvez esta providencial cegueira se manifeste diante da perspectiva pouco favorável das *“alunas”*, caso fossem também corrigidas, acompanharem a *“aula”*. Talvez por essa razão João opta por não realizar o ato de ameaça à face.

## Conclusões

Parece haver a tendência do profissional de ginástica decidir se deve ou não realizar o ato de ameaça à face, e com qual estratégia, a partir de um critério que se efetiva na localização das alunas na sala, com seus respectivos poderes implícitos. Assim, o *status* hierárquico das alunas naquela determinada cultura (ginástica em academia) determinará o grau de polidez no relacionamento profissional/alunas(os).

As reflexões apresentadas demonstram que na prática de João a relação que predomina é de polidez positiva, com a constante preocupação de preservar a face das praticantes, destacando-se a competência de incentivador e animador.

Em seu depoimento, João considera importante que o professor de educação física não abdique do que aprendeu em sua formação, mesmo que essa formação não o prepare diretamente para o *fitness*: *“Eu acho que mesmo que a universidade não prepare você diretamente pro ‘fitness’, se você souber aproveitar o ensinamento que é passado lá da universidade: da biomecânica aplicada ao atletismo, da fisiologia aplicada ao esporte, a prática de ensino aplicada à prática escolar. Tudo isso vai te dar subsídios pra você poder adaptar a tua técnica à realidade que você tem dentro da sua sala de aula, dentro da sua academia, do público que te assiste”.* Portanto, à semelhança de grande parte dos profissionais que atuam na área, João transfere - ou gostaria de transferir - hábitos e atitudes de quem foi preparado para a educação física escolar, para o esporte, para uma prática mais eclética de ginástica.

O fracasso escolar está evidenciado no alto número de reprovação, principalmente em séries iniciais, na eliminação/manutenção<sup>5</sup> e por fim, na evasão escolar. Vários autores, entre eles Freitas (1995), Franco (1995) e Patto (1990) têm denunciado que a avaliação escolar tem servido para reproduzir o modelo dominante, pois, fica caracterizado claramente que aqueles que conseguiram êxito na escola estarão propensos a conseguirem êxito na vida. Situação inversa ocorre com a grande maioria, principalmente, com aqueles oriundos das escolas públicas e das classes trabalhadoras. É, portanto, mister o aprofundamento da avaliação, como foi dito, e também da prática pedagógica do professor na organização do trabalho pedagógico, principalmente em sala de aula, pois, os critérios e procedimentos adotados por ele podem determinar o destino do aluno, separando aqueles que irão fazer parte do trabalho intelectual e do trabalho manual, como também da categoria dos excluídos.

### *Projeto Político-Pedagógico e a Organização do Trabalho Pedagógico*

Vários estudos têm sido produzidos na tentativa de propor uma nova organização para a escola, onde pais, professores, alunos e funcionários participem coletivamente na construção de um novo homem, de uma nova sociedade. É imperioso, portanto, que se vislumbre uma projeto que solucione os problemas da Educação e por conseguinte, da escola. Onde se embasar, teoricamente, para esse desiderato?

De acordo com Freitas (1991):

*“as novas formas têm que ser pensadas em um contexto de lutas, de correlação de forças - às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão de nascer no próprio “chão da escola”, com o apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventados por alguém, longe da escola e da luta da escola.(grifos do autor) (p.23.)*

Portanto, uma teoria que embase o projeto político-pedagógico deve estar intimamente associada com os interesses da maioria da população. A partir dessa afirmação pode-se conceituar o projeto político-pedagógico como a construção coletiva, pela comunidade escolar, de um plano de intenções e de ações, no sentido de definir as ações pedagógicas ( e por conseguinte, políticas), que possibilitem a formação de um cidadão para um determinada sociedade.

Na busca de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade, é necessária a percepção de que a construção desse projeto trará profundas mudanças naqueles que administram a Educação nas esferas federal, estadual e municipal, principalmente, porque as decisões não serão tomadas de cima para baixo, como ocorre frequentemente hoje, em nossas escolas. Segundo Veiga (1997):

*“... não compete a eles, definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino.”( p.15)*

Veiga( 1997) ainda destaca que princípios como igualdade, qualidade(técnica e política), gestão democrática, liberdade e valorização do magistério, devam ser considerados na construção da escola que queremos para contrapor aquela que temos.

A construção do projeto político-pedagógico determinará uma nova organização do trabalho pedagógico da escola, e, conseqüentemente, da avaliação, pois, eles estão intimamente relacionados.

Segundo a autora, pelo menos sete elementos básicos podem ser apontados para a construção do projeto político-pedagógico: os fins da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação. Nota-se claramente como estão relacionados o projeto político-pedagógico, a organização do trabalho pedagógico e a avaliação. Entretanto deve-se primeiramente ter a noção do projeto histórico que desejamos construir para contrapô-lo àquele que temos.

<sup>5</sup> Ver Freitas, *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*, Campinas, S.P.: Papyrus, 1995 e também, Bourdieu e Passeron, *a Reprodução*. Riod e Janeiro: Francisco Alves, 1975.



*Para atender os objetivos da pesquisa, o pesquisador investigou a disciplina Didática, considerando que esta, trata do conhecimento da categoria avaliação, bem como de outras categorias que interagem diretamente com ela e que são importantes na formação de professores de Educação Física, principalmente, para aqueles que irão atuar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.*

*Os resultados da pesquisa demonstraram que não houve relação da categoria avaliação com outras categorias importantes para compreendê-la numa dimensão mais ampla, como é o caso do projeto histórico, projeto político-pedagógico, organização do trabalho pedagógico. Além disto, não houve também qualquer tipo de relação da categoria avaliação com outros elementos básicos da Didática: objetivo, conteúdo e metodologia.*

*A pesquisa demonstrou que o conteúdo sobre avaliação da aprendizagem foi ministrado de forma meramente técnica, sem levar em consideração os aspectos sócio-políticos que determinam sua utilização na escola.*

*Também ficou evidente a falta de aprofundamento teórico sobre avaliação, principalmente pela confusão de conceitos de verificação e avaliação, utilizados como sinônimos.*

*Estas conclusões partiram das análises de observações da organização do trabalho pedagógico em sala de aula, das entrevistas e questionários, da análise dos planos de ensino da disciplina Didática e de outros documentos recolhidos durante a pesquisa.*

---

## Introdução

A avaliação da aprendizagem escolar tem conduzido educadores de todas as áreas do conhecimento à reflexão, ao estudo e ao aprofundamento, visando buscar novas formas de entendimento e compreensão, acerca de seus significados no contexto escolar.

A literatura pertinente ao assunto é vasta e demonstra claramente a necessidade de compreender esta categoria de uma forma mais abrangente, evitando reduzi-la à sua dimensão mais técnica. Torna-se necessário examiná-la no contexto do projeto político-pedagógico que reflete o projeto histórico da sociedade.

A ausência dessa compreensão mais abrangente tem levado muitos educadores a enfrentar dificuldades atribuindo estas dificuldades, a lacunas na formação inicial, quando deveriam receber conhecimentos acerca da avaliação da aprendizagem.

Na Educação Física, a avaliação da aprendizagem escolar tem gerado dificuldades, principalmente pelas limitações apresentadas nas explicações teóricas e, segundo Coletivo de Autores(1992),

*“ ... por se buscar esse entendimento à luz de paradigmas (referências filosóficas, científicas, políticas) tradicionais, insuficientes para a compreensão deste fenômeno educativo em uma perspectiva mais abrangente.” (p. 97,98)*

A literatura sobre a avaliação na área da Educação e da Educação Física focaliza, principalmente, o Ensino Fundamental e Médio. Poucos são os trabalhos que se referem à avaliação da aprendizagem no Ensino superior. A grande maioria dos trabalhos denuncia a legitimação do fracasso escolar, bem como a discriminação, a seleção, a classificação, a manutenção e a eliminação<sup>1</sup>, fatores estes que contribuem para a reprodução do modelo dominante em nossa sociedade.

Na área de Educação Física, o ensino voltado para o paradigma da aptidão física<sup>2</sup>, tem contribuído para a formação de um homem forte, empreendedor, pronto para ser absorvido pelo mercado de trabalho. Ainda segundo Coletivo de Autores (1992),

---

<sup>1</sup> Autores como Luckesi (1995), Villas Boas (1993 e 1994), Ludke e Mediano ( 1992), Hoffmann ( 1993), Freitas (1995), vêm investigando a avaliação sob diferentes abordagens e enfatizam que da maneira como ela tem sido praticada na escola, não tem contribuído para a formação de indivíduos críticos, capazes de fazer uma leitura real das contradições sociais da sociedade em que vivem.

<sup>2</sup> Ver conceito de aptidão física em Donald K. Mathews in: Medidas e avaliação em Educação Física, Interamericana, Rio de Janeiro, 1980.

VEIGA, Ilma Passos A. (org). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas, S.P: Papyrus, 1997, 3ª edição.  
VILLAS BOAS, B. M. de Freitas. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. Faculdade de Educação, Unicamp, tese de doutorado, 1993.

GTT'S: N.º 5. Educação Física/Esporto e Formação Profissional e Campo de Trabalho.

Endereço do Autor: Rua 262, n.º 45, apto. 402, Bloco 1-A, Setor Universitário, Goiânia, Goiás, CEP 74615-300, telefones: (062) 202-8069/943-8489.

E-mail: alcir@persogo.com.br

---

## A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E AS DIRETRIZES CURRICULARES DO PROGRAMA NACIONAL DE GRADUAÇÃO: O ASSALTO ÀS CONSCIÊNCIAS E O AMOLDAMENTO SUBJETIVO<sup>1</sup>

*Profª Drª Celi Nelza Zulke Taffarel - UFPE<sup>2</sup>*

---

**RESUMO:** *O texto apresenta resultados do estudo das propostas do governo e da sociedade civil acerca das diretrizes para a formação profissional na graduação.*

*Palavras-chave:* formação profissional; diretrizes curriculares; política de governo

**PROFESSIONAL EDUCATION AND CURRICULUM GUIDANCES OF THE HIGHER EDUCATION NATIONAL PROGRAM: AN ASSAULT UPON CONSCIENCE AND A SUBJECTIVE MOLDING**

**ABSTRACT:** *This article presents the results of the study of government's and civil society's suggestions to curriculum guidances for professional education.*

*Key words:* professional education, curriculum guidances, government's policy.

---

### I. Os Ajustes Estruturais e a Formação Humana

Um dos pontos centrais da atual conjuntura internacional é a implementação mundial de **políticas de ajustes estruturais**, que são estratégias do processo de reestruturação neoliberal, impostas aos países em desenvolvimento, de interesse único do grande capital financeiro especulativo. O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial são os principais agentes destes interesses. Os Estados Unidos são a principal nação imperialista interessada nos ajustes, juntamente com os demais componentes do "G7 + 1"<sup>3</sup>.

Tais políticas impõem a governos e governantes a adoção de medidas privatistas e a retirada de direitos e conquistas históricas da classe trabalhadora. No Brasil, isto pode ser reconhecido no Programa Nacional de Desestatização (PND-Lei nº 9.491/09/97)<sup>4</sup>, nas propostas de reformas (Administrativa, Previdenciária e Fiscal), nas leis complementares, emendas à Constituição, medidas provisórias e na política

---

<sup>1</sup> Texto elaborado a partir da pesquisa "A prática pedagógica na produção do conhecimento e a formação acadêmica na área de Educação Física e Esporte no Nordeste do Brasil" financiada pelo CNPq, Processo nº 521941/96-2 (NV). Subsidiou discussões no Comando Nacional de Greve da Andes-S/N, movimento grevista 1998 e nos debates no interior das IES. Apresentado ao CBCE - Colegio Brasileiro de Ciências do Esporte, em seminário Introdutório e para publicação também pela Revista da Universidade Estadual de Maringá.

<sup>2</sup> Professora Drª Adjunto IV do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Prática Pedagógica e Política Educacional, do Mestrado em Educação/UFPE e do Loedefe/DEF/CCS/UFPE.

<sup>3</sup> G7 + 1 é a denominação corrente utilizada para designar as sete grandes potências industrializadas, das quais constam Estados Unidos, Inglaterra, França, Alemanha, Japão, Itália, Canadá e a Rússia.

<sup>4</sup> Encontra-se tramitando no Congresso o Projeto de Lei nº 4.177-98, pela revogação do Programa Nacional de Desestatização (PND-Lei nº 9.491/97), de autoria do Deputado Federal (PT/SP) Luiz Eduardo Greenhalgh. Urge convertê-lo em **Projeto de Iniciativa Popular**, assegurando um milhão de assinaturas. Recolocar a discussão da **privatização**, especificamente nas **universidades federais**, combater o Programa Nacional de Desestatização, retomando, assim, as lutas por direitos sociais, já é um ganho a ser computado ao **movimento grevista** de 1998 nas Ifes.

### *Projeto Histórico, Projeto Político-Pedagógico, Organização do Trabalho Pedagógico e Avaliação*

Vários estudos têm sido produzidos sobre avaliação da aprendizagem. Entretanto, poucos são os trabalhos que a relacionam com o projeto histórico, ou seja, a sociedade que temos e a que queremos construir, que naturalmente se efetiva no projeto político-pedagógico. Explícito ou não (na maioria das instituições escolares ele está na cabeça de seus dirigentes e de seus professores), este projeto se materializa na organização do trabalho pedagógico, quer seja na organização da escola como um todo ou na dinâmica da sala de aula.

É importante destacar que a educação está inserida num contexto social e, analisar a relação educação/sociedade é fundamental para entender a escola numa sociedade capitalista, pois, o papel desempenhado por ela passa pela reprodução do modo de produção da sociedade.

Freitas (1991), destaca que a escola não é uma ilha na sociedade. A escola, portanto, não está totalmente determinada pela organização social, mas também, não está totalmente livre de suas influências. Entender, segundo ele, estas limitações, para a organização do trabalho pedagógico é imperioso, para lutarmos contra elas. Desconsiderá-las, conduz à ingenuidade e ao romantismo.

A produção da vida material do homem advém do trabalho. É através dele que se relaciona com a natureza, transformando-a e adequando-a à sua sobrevivência e produzindo seus conhecimentos. O trabalho assume, portanto, várias particularidades, segundo a maneira pela qual o homem organiza o modo de produção de sua vida material. Ainda segundo Freitas(1991), no presente momento histórico, o trabalho é caracterizado pelo trabalho assalariado. O homem (empregado) vende sua força de trabalho, por uma determinada quantia de dinheiro à outro homem (patrão), que possui os meios de produção, ou seja o capital. As relações entre o trabalho e o capital se apresentam antagônicas, uma vez que é a partir do trabalho que o capital se valoriza cada vez mais, mediante a exploração da força do trabalhador. A consequência desse antagonismo faz com que os homens não se apresentem iguais, nesse tipo de sociedade perante a natureza.

Por outro lado, a divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual determina a apropriação do conhecimento, condenando grande massa de operários à ignorância e a trabalhos mecânicos parcelarizados, valorizando assim, o capital.

Percebe-se, portanto, que o modelo liberal-conservador<sup>4</sup>, adotado por nossa sociedade mostra algumas contradições, pois neste modelo, cada indivíduo pode e deve, mediante seu próprio esforço, livremente buscar sua auto-realização. Uma das características desse modelo é o individualismo, portanto, a ação individual garante o sucesso da pessoa. Conclui-se que todas as pessoas, neste modelo, são iguais e que têm as mesmas oportunidades, o que não é verdade numa sociedade marcada pelas contradições sociais. É fundamental, portanto, abrirem-se discussões críticas sobre a escola no modelo liberal.

As transformações econômicas e políticas que estão ocorrendo no mundo atual denotam claramente a dificuldade que o modelo liberal tem em resolver as questões sociais de uma sociedade. Educação, saúde, e emprego estão em colapso, principalmente na América Latina.

Os altos níveis de desemprego no mundo e até mesmo em países europeus, acirram o individualismo e até mesmo aqueles que possuem o nível universitário, ficam privados de trabalhar, por falta de oferta de emprego.

Nossa análise é que na divisão do trabalho intelectual e do trabalho manual, até mesmo aqueles que conseguem se destacar e chegar à universidade têm dificuldade para conseguir o emprego almejado. Neste sentido, fazemos a inferência de que aqueles que ficam na base da escala, em relação à escolaridade, irão fazer parte de uma outra categoria: a categoria dos excluídos.

<sup>4</sup> Entendemos por liberal conservador, um modelo de sociedade nascido no capitalismo, que tem por finalidade ajustar o homem aos padrões estabelecidos por ela.

O Ministro da Educação, Paulo Renato, em Seminário sobre Ensino Superior realizado em Brasília, em 16 de dezembro de 1996, pronunciou-se sobre os eixos centrais da Política do Governo para o Ensino Superior, que traz em si as recomendações do Banco Mundial, reconhecidas no documento “El desarrollo en la práctica: la enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia”.<sup>10</sup> Declarou o Ministro que o Presidente Fernando Henrique Cardoso, desde que assumiu o governo, afirmou os três pilares de sua política em relação ao ensino superior: 1) **Avaliação** (Lei nº 9.131/novembro de 1995<sup>11</sup> - Avaliação Institucional e Exame Nacional de Cursos - “Provão”); 2) **Autonomia Universitária Plena** (PEC nº 370<sup>A12</sup>); 3) **Melhoria do Ensino** (PNG Edital nº 04/97 SESu/MEC e PID - artigo 6º da MP nº 1657-18, Programa de Estímulo à Graduação - PEG -, ou ao atual Programa de Gratificação e Estímulo à Docência - GED)<sup>13</sup>.

Ao defender tais pilares perante os reitores<sup>14</sup>, o governo redefine a essência da relação entre o Estado e as instituições de ensino superior, pela redefinição da institucionalidade das Universidades. A questão da Educação Superior passa também, como a escolarização de todos, pelo projeto político de sociedade, pela forma como o Estado define o tipo e a forma do investimento – Projeto de Autonomia.<sup>15</sup>

Analisando os programas que o governo vem propondo às universidades, como o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (Pronex)<sup>16</sup>, Programa de Incentivo à Docência (PID) - artigo 6º da MP nº 1657-18<sup>17</sup>, o Programa Nacional da Graduação, Edital nº 04/97-SESu/MEC, em implementação nas IFES (PNG), reconhecemos os indicadores da estratégia do governo de estabelecer a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, a separação entre as próprias universidades - de ensino, de pesquisa, de extensão, concentração de pesquisa em centros de excelência, com alta performance de qualidade e produtividade e gestão flexível de recursos humanos vinculados a projetos específicos, desinstitucionalizando recursos e pesquisadores, abrindo o caminho acelerado à privatização, “sintonizando a universidade com a Nova ordem Mundial, a lógica do mercado”. O investimento em “nichos tecnológicos”, em detrimento dos investimentos em uma ampla base de competência educacional, científica e tecnológica nacional, pode ser a diferença entre a vida e a morte num mundo onde o crescimento depende dessa competência.<sup>18</sup>

<sup>10</sup> BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO/BANCO MUNDIAL. EL DESARROLLO EN LA PRÁCTICA. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. ISBN 0-8213-2773-9.

<sup>11</sup> **O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - Paub** - foi criado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto. Em Dezembro de 1993, a SESu/MEC lançou o edital convidando as universidades interessadas em apresentar projetos para o período de 94/95. Ao todo foram aproximadamente sessenta universidades com projetos. Sua promulgação foi na forma de Decreto Lei nº 2.026 de 10 de outubro de 1996 que “Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior”. O decreto assinado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e subscrito pelo Ministro da Educação Paulo Renato Sousa prevê procedimentos para **análise do desempenho global do Sistema Nacional e desempenho individual das instituições**, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão. Os indicadores de desempenho serão levantados pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae). O decreto prevê que a avaliação individual das instituições será conduzida por comissão externa à instituição e será designada pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) e deverá considerar os seguintes aspectos: a) administração geral; b) administração acadêmica; c) integração social; d) produção científica, avaliação da produtividade em relação à disponibilidade e qualificação docente. A comissão externa levará em conta, entre outros indicadores, a auto-avaliação da instituição/curso e os resultados dos exames nacionais.

<sup>12</sup> A respeito da PEC nº 370-A/96 a direção nacional do Andes/SN apresentou, em março de 1997, um texto com detalhes das Consequências da PEC nº 370-A/96 sobre a Autonomia Universitária.

<sup>13</sup> O movimento grevista nas Ifes/98 - docentes, estudantes e técnicos-administrativos -, com amplo apoio popular e parlamentar, veio rejeitando as políticas do governo e suas iniciativas, mas foi traído por negociações espúrias realizadas pela direção do Andes-SN, gestão 1998-2000, junto aos setores do governo, quebrando a democracia interna, a autonomia e vontade política das bases do movimento.

<sup>14</sup> O que mencionamos encontra-se no documento “Por uma nova Universidade”. Brasília, MEC - 16/12/96.

<sup>15</sup> Mais informações sobre o assunto “Necessidades Educacionais” podem ser encontradas em Souza (1997).

<sup>16</sup> Das 451 propostas candidatas, apenas 77 foram contempladas, o que corresponde a 17,1% de aprovação. 374 ficaram fora. Das contempladas, 80,5% concentram-se na região Sudeste (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo) e 16,9 % na região Sul (Paraná com três projetos, Santa Catarina com dois projetos, Rio Grande do Sul com treze Projetos). As regiões Norte e Centro-Oeste não tiveram nenhum projeto aprovado, o Nordeste somente dois. Ver mais, *In: Jornal Adunicamp*. Publicação da Associação dos Docentes da Unicamp. São Paulo: Adunicamp, ano XV, setembro, 1997.

<sup>17</sup> Rejeitado pelo Congresso em 12/05/98, por força do movimento grevista nas IFES.

<sup>18</sup> Sobre **base de competência**, consultar Schartz (1998).

Conforme Freitas (1987):

*“Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e dos meios que deverão ser colocados em prática para a sua consecução. Implica uma cosmovisão, é concreto e está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios... A discussão dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na área educacional é necessária para que se entenda melhor a aparente identidade do discurso “transformador”(p. 122-140).*

## **À Guisa de Algumas Considerações**

Analisando e interpretando os dados coletados durante a realização da pesquisa podemos concluir que:

- 1) A categoria Avaliação é ministrada nos cursos de formação de Educação Física desconsiderando os aspectos sócio-políticos, que determinam sua utilização na escola.
- 2) A categoria Avaliação é ministrada isolada das demais categorias básicas da Didática: Objetivo, Conteúdo e Metodologia e sem qualquer interação com outras categorias importantes como é o caso do Projeto Histórico, Projeto Político Pedagógico e Organização do Trabalho Pedagógico.
- 3) No planejamento de ensino da disciplina Didática não há explicitação dos critérios de avaliação que foram utilizados.
- 4) A falta de fundamentação teórica sobre a categoria Avaliação e outras que com ela interagem, não são suficientes para compreendê-la numa abordagem mais ampla.
- 5) Há um desconhecimento dos conceitos sobre Avaliação e Verificação, utilizados como sinônimos, o que permite a classificação, a seleção e manutenção do aluno na escola.
- 6) A ênfase nos conteúdos ministrados na disciplina Didática denotam claramente que a Avaliação da aprendizagem está diretamente relacionada ao produto e não ao processo da aprendizagem escolar.

## **Referências Bibliográficas**

- CORRÊA, Lucielena Guerra. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física**. In Educação Física: Ensino e realidade, Amarílio Ferreira Neto (org), Vitória: UFES/CEFD, 1994.
- COSTA, Vera Lúcia M. **Prática Educação Física no 1º grau: Modelo de reprodução ou perspectiva transformação?** de São Paulo: Ibrasa, 1987.
- FRANCO, M.L.P.B. **Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional**. In **Avaliação do rendimento escolar**. Souza, C. P. (org), S. P. Campinas: papirus, 1991. 4ª edição.
- FREITAS, L. C. DE. **PROJETO HISTÓRICO: CIÊNCIA PEDAGÓGICA E “DIDÁTICA”**. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, n.º 27, pp. 122-140, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1991.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. S. P: Cortez, 1995, 2ª edição.
- PATTO, M.H. Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. São Paulo: Cortez, 1994, 2ª edição.
- SILVA, P. da T. Nerys. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física**. Faculdade de Educação Física, UNICAMP, tese de mestrado, 1993.
- SILVA, A. H. da. **Avaliação e formação de professores de Educação Física**. Faculdade de Educação, UNB, Dissertação de Mestrado, 1998.
- SOUZA, S.M.Z.L. **Avaliação Escolar: constatações e perspectivas**. Brasília, D. F: revista de Educação A. E. C., 1995, n.º 94.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. S.P: Cortez, 1992, 2ª edição revisada.

- b) das exigências estabelecidas pelas agências financiadoras, como o Banco Mundial, na definição de políticas educacionais no Brasil. (**El desarrollo en la práctica: la enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia**);
- c) do novo ordenamento legal estabelecido pela LDB<sup>23</sup> (Lei nº 9.394/96, artigo 53, inciso II, que se coaduna com o disposto na Lei nº 9.131, de 15/11/95, com o disposto no Decreto Lei nº 2.026, de 10/10/96, e com artigo nº 14 do Decreto Lei nº 2.306, de 19/08/97).
- d) da necessidade de **sintonizar a universidade com uma nova ordem mundial**, de modo a adaptar diferentes perfis profissionais às contínuas transformações do mercado de trabalho, que se transformará mais rapidamente no próximo milênio, visando à adaptação dos profissionais graduados aos novos paradigmas da sociedade moderna<sup>24</sup> - **o paradigma científico-tecnológico** -, para enfrentar o desafio do cenário mundial, que se caracteriza pelo uso de novas tecnologias, pelo processo de globalização, de transformação da geopolítica mundial com o surgimento dos grandes blocos regionais e a falência do comunismo. Urge adequar os cursos a esta situação (UFPE/Proacad. **Plano Acadêmico através das Diretrizes Curriculares**. Proposta em construção. Recife, 1997)<sup>25</sup>.

Segundo Torres (1996), o Banco Mundial não apresenta idéias isoladas mas uma proposta articulada - uma ideologia e um pacote de medidas e reformas, propostas aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das **macropolíticas até a sala de aula**. Para Tommasi, Warde e Haddad (1996), estas políticas declaram o objetivo da elevação da qualidade do ensino, enquanto implementam a redução dos gastos públicos para a educação e mantêm-se indiferentes à carreira e ao salário do magistério.

Impõe-se como imperativo da consciência histórica da classe trabalhadora que não cabe ao governo a ingerência na construção de diretrizes, mas, sim, garantir o financiamento para que, com autonomia científica e pedagógica, com base em processos coletivos internos, democráticos, com ampla participação e representação, construam-se eixos norteadores comuns em nível nacional para a formação acadêmica, inicial e continuada, cujo referencial seja o **padrão unitário de qualidade** na formação acadêmica.

O Processo de definição de diretrizes curriculares, sob os auspícios da política do MEC<sup>26</sup>, apresenta-se com características de “assalto às consciências e amoldamento subjetivo”. Os parâmetros desse **assalto** se revelam quando se comparam os processos em andamento, como a proposta neoliberal do governo (Edital nº 04/97, Ofício Circular nº 019/98 GAB/SESu/MEC de 4/3/98), com os processos anteriores de luta da sociedade

<sup>23</sup> Do novo ordenamento legal, além da LDB nº 9.394/96, que, vale ressaltar, desrespeita e descumpre preceitos constitucionais, em relação à autonomia da universidade, consta ainda o Plano Nacional de Educação (PNE). Estão tramitando duas propostas no Congresso, uma do Poder Executivo e outra da sociedade brasileira. Tais leis podem ser encontradas em Saviani (1997) e em Saviani (1998).

<sup>24</sup> Desconsidera-se em tais documentos o “Holocausto Universal” determinado pela economia modernizadora que expurgará milhões de explorados e excluídos, considerados supérfluos no mundo atual. Tal crítica pode ser encontrada em Forrester (1997), e ainda, em Nunes (1997).

<sup>25</sup> Além do documento mencionado, levei em consideração: 1) UFPE/Proacad. **Diretrizes Curriculares Gerais: uma questão acadêmica para os Cursos de Graduação**. Série Legislação Acadêmica nº 5, Recife, 1998; 2) UFPE/Proacad. **Proposta de um Projeto Acadêmico através das Diretrizes Curriculares**. Recife, 1997; 3) UFPE/Proacad. **Fórum Permanente de Desenvolvimento Acadêmico-Diretrizes Curriculares Rumo ao Novo Milênio**. Relatório, Recife, abril, 1998; 4) UFPE/Proacad. **Autonomia didático-científica e suas conseqüências no Sistema de Ensino Superior, na ótica da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Recife, 1998; 5) UFPE/Proacad. **Rumo ao Novo Milênio. Programa de Modernização do Sistema de Ensino da Graduação da UFPE**. Recife, 1997; 6) UFPE/Proacad. **Uma visão geral sobre a nova LDB e a nova Reforma Universitária**. Série Legislação Acadêmica nº 2, Recife, 1997; 7) UFPE/Proacad. **Plano Acadêmico através das Diretrizes Curriculares**. Proposta em construção. Recife, 1997; 8) UFPE/Proacad. **Demanda e acesso para o Ensino Superior e seus desafios**. Recife, 1998; 9) UFPE/Proacad. **Proposta: cursos seqüenciais por campos de saber**. Recife, setembro 1997.

<sup>26</sup> O MEC estabeleceu prazos irrisórios para definição de Diretrizes Curriculares. O **Edital de Convite** expedido em 10 de novembro/97 estabeleceu como prazo de apresentação de propostas para 2 de março/98, o que equivale a três meses, nos quais - dezembro, janeiro e fevereiro - são de recesso escolar, festividades natalinas e de final de ano e de férias docentes.

do governo para o ensino superior. As conseqüências são a destruição do patrimônio público, dos serviços públicos e a desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais. São brutais e perversos os efeitos sociais provocados pelas reformas impostas pelos agentes financeiros internacionais. Escrevem-se constituições fascistas - os acordos e tratados multilaterais de investimento -, para proteger interesses econômicos<sup>5</sup>. Enormes contingentes populacionais são excluídos e perdem direitos a benefícios sociais essenciais como educação e saúde.

A outra face dos ajustes e desregulamentações, segundo Soares (1996), é o "assalto às consciências". A nova ordem desejada pelo capital, a construção de uma nova hegemonia, a produção de consensos em torno das reformas em curso só podem ser feitas à custa de um violento processo de **amoldamento subjetivo**: a perda de direitos sociais à cidadania pelo convencimento de que se produzirá um mundo tecnologicamente mais desenvolvido.

## II. A Nova Ordem: O Assalto e o Amoldamento

Encontramos indicadores desse "assalto às consciências e do amoldamento subjetivo" na política para a Educação da América Latina, definida no "Consenso de Santiago<sup>6</sup>," em abril de 1998, onde a educação é colocada como central nos acordos internacionais.<sup>7</sup> Visam, assim, cobrir a dívida social produzida pela primeira geração de reformas emanadas desde o "Consenso de Washington<sup>8</sup>". Encontram-se indicadores precisos desse "assalto às consciências e do amoldamento subjetivo" na política para a **Educação Superior no Brasil<sup>9</sup>**, como os que seguem:

<sup>5</sup> Sobre os acordos internacionais, consultar ainda, Santos (1998), Miragaya (1998), Conferência Hemisférica contra os Tratados de Livre Comércio e as Privatizações. São Francisco, Califórnia, 14 a 16 de novembro de 1997. Reunião Internacional Contra o Mercosul e a Alca. Porto Alegre, 20 e 21 de setembro de 1997.

<sup>6</sup> Nos dias 18 e 19 de abril, aconteceu, em Santiago do Chile, a 2ª Reunião de Cúpula das Américas, com a presença de 34 chefes de Estado do continente, para dar continuidade ao processo de discussão da constituição da Alca - Associação de Livre Comércio das Américas. Segundo Júlio Miragaya - analista econômico da Cedeplan e presidente do Sindicato dos Economistas do DF -, trata-se de uma articulação envolvendo os distintos interesses econômicos nacionais e que resultará em expressiva repercussão nas respectivas economias, assim como nas condições de vida dos povos das Américas. A Alca é a resposta americana à ofensiva dos alemães na Europa (Tratado de Maastrich - União Européia) e dos japoneses na Ásia (Cooperação Econômica Ásia-Pacífico - Apec), Associação de 13 países asiáticos e, ainda, México, Canadá, Chile e EUA. Seu objetivo é estender o mercado criado inicialmente pelo North American Free Trade Association - Nafta) que engloba EUA, México e Canadá, até a Patagônia. Isto significa somente na América Latina um PIB global de 2,73 trilhões de dólares, o equivalente ao PIB da China ou 2,5 vezes superior ao PIB dos Tigres Asiáticos (Coreia do Sul, Taiwan, Hong Kong e Cingapura). A América Latina conta com uma população aproximada de 500 milhões de pessoas. Nestes acordos não são discutidas as **cartas sociais**, que estabelecem a manutenção e os avanços nos direitos sociais dos trabalhadores.

<sup>7</sup> Segundo o embaixador dos Estados Unidos no Brasil (Melvin Levitsky), a parceria educacional entre Brasil-EUA preparou o terreno para fazer da educação um dos temas centrais da agenda hemisférica em Santiago. Esse acordo de parceria regerá nossa abordagem bilateral da educação em cinco áreas temáticas, incluindo padrões de avaliações educacionais, tecnologia educacional, desenvolvimento profissional, parceria entre comunidades e empresas e intercâmbio. A parceria é fundamental para a iniciativa educacional entre EUA e Brasil. Ela deverá assegurar o acesso aos instrumentos para a prosperidade econômica do século XXI. A agenda comum para as Américas centra esforços em uma agenda comum de renovada ênfase na educação.

<sup>8</sup> O bloco capitalista, controlado pelos Estados Unidos, seguindo os ditames da Conferência de Bretton Woods (ocorrida em 1944 com a presença de 44 países), construiu um novo sistema de instituições internacionais, estabelecendo regras de competitividade econômica, liberalizando e intensificando o comércio internacional. Neste sistema, o Banco Mundial tem a função de reconstruir economias capitalistas, o Fundo Monetário Internacional (FMI), para monitorar desequilíbrios cambiais e monetários dos estados capitalistas e o General Agreement on Tariffs and Trade (GATT), para administrar o Acordo Geral sobre Tarifas Aduaneiras e Comércio (ver mais In: Soares, 1997). O Consenso de Washington diz respeito à submissão do conjunto das economias à batuta de Washington / EUA - significa a política do Big Stick - a América para os Americanos. São políticas que se inscrevem num modelo de integração econômica baseado numa estratégia de política multinacional, segundo a qual o "livre comércio" equivale à liberdade de exploração máxima, pela via da desregulamentação e da flexibilização. Significa ainda a destruição da política do welfare state que possibilitou crescimento econômico atrelado à relativa eficácia na concretização de direitos sociais.

<sup>9</sup> Segundo Coggiolla (1998), a política de privatização equivale, para nós, à destruição de toda e qualquer pesquisa... Estamos diante de uma ofensiva de destruição do ensino superior.

- 5) **organização do conhecimento:** a organização do conhecimento em disciplinas de forma etapista *versus* a „organização do conhecimento em ciclos, com critérios relacionados à relevância social“;
- 6) **concepção de formação:** a formação propedêutica/etapista, os cursos sequenciais, o aligeiramento na formação *versus* „a formação integralizadora, inicial e continuada, espiralada, totalizante, de conjunto e de aprofundamento, como uma consistente base teórica“.
- 7) **participação docente:** os incentivos à docência através de bolsas e produtividade atrelada à lógica das tarefas e da terceirização do trabalho com retirada de direitos e conquistas trabalhistas *versus* „democrática, valorizada por reajustes salariais dignos, condições objetivas de trabalho adequadas, plano de carreira e política de capacitação docente“;
- 8) **concepção de aprendizagem:** a idéia do aluno como ator principal e construtor e as novas tecnologias como elemento revolucionário do processo *versus* „o aluno e o professor como produtores, consumidores e socializadores do conhecimento científico de relevância social para todos, dominando meios de produção e circulação democrática do saber“;
- 9) **compreensão da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão:** é no aluno que deve acontecer a indissociabilidade ensino-pesquisa *versus* „indissociabilidade enquanto princípio da organização do trabalho pedagógico e de modelo de universidade „;
- 10) **concepção de currículo:** por disciplinas, extensivo *versus* „currículo problematizado intensivo, com base em pesquisas matriciais, com abordagens qualitativas, pesquisa-ação, pesquisa-participante no currículo“;
- 11) **concepção de reforma curricular:** revisão da estrutura e da natureza do currículo *versus* „alterações significativas na organização do processo de trabalho pedagógico e nas relações de poder e comunicação“;
- 12) **visão de formação:** divisão entre formação acadêmica e formação profissional entre bacharéis e licenciandos, entre pesquisadores e aplicadores, com universidades de ensino, de pesquisa e de extensão/serviços *versus* formação integral - sólida base teórica para intervenções nos campos de trabalho em expansão - pela ampliação do poder aquisitivo - distribuição de renda e por direitos assegurados e dever/responsabilidade do Estado;
- 13) **concepção de perfil profissional:** formação por perfil desejado (acadêmico e profissional, dicotomizado), com base em competências e habilidades ligadas ao mercado de trabalho *versus* „formação por objetivos-avaliação, com base em necessidades históricas, de relevância social, relacionadas ao mundo do trabalho capitalista e à perspectiva de sua superação, de acordo com interesses da sociedade brasileira“;
- 14) **núcleo obrigatório:** - definição de percentual máximo comum obrigatório de 50% *versus* „referência no padrão nacional de qualidade e relevância social“;
- 15) **tempo de integralização curricular:** redução do tempo de formação *versus* „ampliação da oferta para integralização da formação inicial e continuada, com qualidade social e com recursos/investimentos adequados“;
- 16) **compreensão de formação crítica:** compreensão de espírito crítico restrito a dar e receber crítica - consciência intransitiva - *versus* „crítica como práxis social transformadora, implicando consciência transitiva crítica“;
- 17) **concepção de inovação:** proposta inovadora/reforma<sup>33</sup> *versus* „proposta reconceptualizadora/alteração no propósito de trabalho pedagógico“<sup>34</sup>;

<sup>33</sup> A inovação pedagógica se transformou num novo modismo, inútil e vazio. A palavra de ordem é inovar sem se perguntar em função de que e a serviço de quem. (Balzan, 1980).

<sup>34</sup> Pinar (1979), em seu livro *La reconceptualización en los estudios de curriculum*, apresenta o conceito reconceptualização como sendo a reação diante do que vinha sendo feito. O enfoque da pesquisa curricular para os reconceptualistas é baseada na teoria marxista e o paradigma curricular é o dinâmico dialógico. Considera que as alterações devem ser de essência e não fenomênicas, e isto implica alterar processos de organização de trabalho, relações de poder e formas de comunicação e linguagem. Um dos principais curriculistas do Brasil é Antônio Flávio Barbosa Moreira. Ver mais a respeito em Moreira e Silva (1995). Os principais curriculistas em um enfoque tradicional são Taba, Taylor e Tyler. Os curriculistas empiristas conceituais influentes no Brasil são Berman e Broudy. Entre os reconceptualistas situam-se: Apple, Giroux, Young e Pinar. O curriculista que assessora o MEC na organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio é Cesár Coll. Ver mais, *In*: Coll (1996).



Verifica-se aí a submissão do trabalho docente e de pesquisa a padrões e finalidades externas, determinados pelas exigências do mercado e decreta-se o fim da universidade pública como instituição histórica e como instituição democrática de garantia de direitos. Reconhecemos aí expressões da proposta do Banco Mundial, enquanto estratégia de reforma, que está sistematizada, em seu documento **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**, em quatro pontos:

- maior diversificação dos tipos de instituição propondo instituições não-universitárias para atender à demanda de mercado e diminuir custos (p. 31);
- diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas de ensino superior através de três iniciativas: a) ensino pago; b) doações; c) atividades universitárias que gerem renda (p. 44);
- redefinição da função do Estado no que concerne ao Ensino Superior cujo ponto central é autonomia financeira (p. 61);
- adoção de políticas de qualidade e equidade, com nenhum ou pouco aumento dos gastos públicos (p. 74).

O "Programa Nacional para a Graduação (PNG)", por exemplo, está vinculado ao quarto ponto das recomendações do Banco Mundial<sup>19</sup>.

### III. As Diretrizes para a Graduação

O Programa Nacional da Graduação é "uma ação da política de Ensino Superior do MEC, conjunta com a SESu e o Fórum de Pró-Reitores de Graduação que objetiva organizar novas diretrizes gerais dos currículos dos cursos de graduação"<sup>20</sup>. Tal programa desdobra-se em duas linhas básicas: uma reconhecida como "Programa de Modernização"<sup>21</sup> e Qualificação do Ensino Superior", e outra como Programa de Incentivo à Docência (PID). As Diretrizes Curriculares Gerais para a Graduação correspondem, em nível do ensino superior, aos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica<sup>22</sup>. São orientações do governo, emanadas do Ministério da Educação, visando **Direcionar o Processo de Formação Humana** nos Projetos de Escolarização do Sistema Nacional de Educação, ou seja, representam a direção e a centralização da orientação curricular sob os auspícios do Estado.

O documento **Convite Público - chamada de propostas** -, emitido pelo Ministério da Educação e Desporto, em 10 de novembro de 1997, estabelecia o prazo de 02 de março de 1998 para o envio de propostas. A definição de diretrizes está vinculada ao processo de renovação das autorizações e de reconhecimento dos cursos, assim como à avaliação institucional, notadamente no âmbito do Paiub. Esse documento, sob o título de **informações básicas**, especifica e esclarece tópicos referentes: 1) **ao perfil desejado do formando** - visando garantir flexibilidade; 2) **às competências e habilidades desejadas** - visando adaptar e integrar o perfil profissional às exigências da sociedade; 3) **aos conteúdos obrigatórios** - definindo 50% de conteúdos comuns obrigatórios; 4) **à duração dos cursos** - tendendo à redução do tempo de formação. As exigências de definição e aplicação de Diretrizes Gerais dos Currículos de Graduação - que significa rever/reformar projetos acadêmicos -, decorrem:

- a) dos ajustes estruturais- reestruturação tecnológica e produtiva, estratégias do processo de reestruturação neoliberal impostas aos países em desenvolvimento, que reduzem a lógica dos direitos sociais à racionalidade e à cultura do universo econômico, à lógica do mercado- pela manutenção de taxas de lucro e da propriedade privada;

<sup>19</sup> O Movimento Docente vem formulando críticas ao projeto interveniente do Banco Mundial. (Figueiras e Druck, 1997).

<sup>20</sup> Ofício Circular nº 019/98-GAB/SESu/MEC de 04 de março de 1998, informando sobre dotação de bolsas de incentivo associadas à dedicação e à avaliação da contribuição dos docentes para a melhoria do ensino da graduação.

<sup>21</sup> Verificar a crítica sobre modernização tecida por Chauí (1995).

<sup>22</sup> Os PCNs são **umalinha de ação estratégica do MEC**. Decorrem do âmbito de convênios internacionais assinados pelo Brasil - **Conferência Mundial de Educação para Todos; Plano Decenal de Educação para Todos**, estabelecido entre os nove países mais populosos do mundo e com menores índices de produtividade em suas estruturas educacionais. Tais convênios **desdobram-se no Brasil no Acordo Nacional de Educação para Todos e nos Planos Decenais de Educação**, dos Estados, que introduz o MEC como formulador de diretrizes curriculares básicas/mínimas e, por outro, do preceito constitucional (artigo nº 210 da Constituição Federal/1988) e, ainda, das formulações que culminaram na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

- g) o trabalho interdisciplinar, construído na base de novas relações de produção;
- h) novas formas de relação/unidade teoria-prática, na base do trato com o conhecimento, na produção do conhecimento;
- i) novas relações entre professores e alunos, de responsabilidades mútuas entre os produtores e construtores de conhecimentos e da realidade;
- j) o trabalho como princípio na concepção de formação inicial e continuada;
- k) a superação da divisão e fragmentação nas habilitações, entre formação acadêmica e profissional;
- l) a auto-organização do coletivo, para a autonomia, criatividade, e responsabilidade social.

Os indicadores aqui levantados estão referenciados nas demandas/necessidades<sup>38</sup> sociais tradicionais, emergentes, imediatas, mediatas e históricas para as intervenções profissionais, à luz do projeto histórico anticapitalista (o projeto histórico socialista). Podem ser aprofundados na ampla literatura crítica atualmente existente acerca da formação profissional e currículo.

Considerando que “a ciência não é apenas um produto da razão mas um produto da sociedade, que nasce das necessidades da produção material” (Tsygankov 1987:8), nos cabe agora resistir, com posição ideológica clara, o que se expressa em uma vontade coletiva, por uma orientação histórica presente na classe que-vive-do-trabalho. Lembrando que, quanto menos resistência, mais avançam as políticas neoliberais, e que a resistência é legítima, pois expressa a vontade coletiva, construída historicamente pela classe trabalhadora.

A grande referência histórica para orientar **a prática pedagógica, a produção do conhecimento, a formação humana e a intervenção em políticas públicas** são as reivindicações e as necessidades históricas do povo brasileiro, por condições objetivas de existência humana dignas, por liberdade, democracia, cidadania, equidade e justiça social.<sup>39</sup> Os dados da realidade atualizam os conteúdos históricos da luta de classes<sup>40</sup>.

**A tarefa estratégica é entrar nas lutas cotidianas**, para encontrar pontos de apoio entre um sistema de reivindicações que parta das atuais condições objetivas e conduza à conquista no plano da formação humana, o que significa poder definir a direção das políticas públicas, do projeto de escolarização, do projeto político-pedagógico da instituição, e da orientação clara e precisa da prática pedagógica. Urge recolocar a discussão de um projeto histórico alternativo ao capitalismo, especificamente no âmbito da **formação humana das novas gerações**.

## Referências Bibliográficas

- BANCO INTERNACIONAL RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO/BANCO MUNDIAL. *El Desarrollo en la práctica. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. ISBN0-8213-2773-9.
- CHAUÍ, M. (1995) Em torno da universidade de resultados e de serviços. *Revista USP*, São Paulo: Universidade de São Paulo, (25): 54-61, março/maio.
- CHEPTULIN, A. (1982) *A dialética materialista. Categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega.
- COGIOLLA, O. *A crise capitalista e a universidade brasileira*. XVII Congresso do Andes/SN, 02/98.
- COGIOLLA, O & KATZ, C. (1995) *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã.
- GRAMSCI, A. (1976) *Escritos políticos*. v. 1, Lisboa: Seara Nova.

<sup>38</sup> Necessidade é aqui considerada enquanto uma categoria e representa um grau de desenvolvimento do conhecimento social e da prática. A atividade prática mostra a existência objetiva e real da necessidade. Cheptulin (1982), aborda esse assunto.

<sup>39</sup> No **Programa de Transição**, encontramos as Premissas Objetivas da Revolução Socialista Trotsky. **Programa de Transição**. São Paulo: Comissão de Formação, 1995. 55ª Aniversário do assassinato de Trotsky e 100ª aniversário da morte de F. Engels.

<sup>40</sup> **A Opção Brasileira**, escrito por um coletivo de autores, entre os quais destacam-se Sader, Stédile, Greenhalgh, Bacelar e editado pela Contraponto, Rio de Janeiro/1998, traz dados atualizados sobre as lutas no Brasil e que opções encontramos, enquanto proposições superadoras.

brasileira pela universidade pública, gratuita e de qualidade, preservados na memória das entidades sociais (Andes-SN, Anped, Anfop, CBCE, Abess<sup>27</sup> e outras; Conselhos profissionais de saúde, psicologia, serviço social<sup>28</sup>, dos códigos de ética profissional<sup>29</sup>), a exemplo do que segue:

Levantando dados junto a associações envolvidas na elaboração de propostas básicas para projetos de formação profissional, constatamos a necessidade de um tempo pedagógico e político em torno de três a dez anos. Por exemplo: a Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (Abess) elaborou uma **Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional**, submetida a Comissão de Especialistas em Serviço Social da SESu/MEC, foi aprovada em decorrência de grande mobilização, envolvendo setenta e duas unidades de ensino de serviço social, exaustivos debates em uma série de eventos - duzentas oficinas locais, vinte e cinco oficinas regionais e duas nacionais - criando condições para a participação das unidades de ensino na elaboração das novas diretrizes, aprovadas em **assembleia** com a participação de 80% das unidades de ensino. Isto ocorreu no período de 1994 a 1996, ou seja, três anos e não três meses como exigiu a SESu/MEC<sup>30</sup>. Para chegar a formulação da resolução nº 003/87 - CFE, que reordenou a formação do profissional de educação física, por exemplo, constatamos aproximadamente dez anos de debates dos profissionais da área (1979 a 1987). Mesmo assim, setores foram excluídos de participar e prevaleceram, hegemonicamente, as concepções sustentadas pelos docentes das instituições Paulistas, notadamente da USP, e as concepções defendidas pela Associação de Diretores das Faculdades de Educação Física de São Paulo<sup>31</sup>. Regulamentou-se a profissão sem código de ética. Mas esta é uma outra discussão a ser aprofundada em breve.

Tendo como referência, portanto, o que pode ser detectado em documentos já elaborados, destacamos alguns tópicos para aprofundar análises comparativas e reconhecermos as profundas e radicais diferenças entre as propostas do governo e as propostas da sociedade brasileira que defende a universidade pública, gratuita e de qualidade social para todos.

As idéias básicas a serem questionadas são:

- 1) **fundamentação filosófica:** o enfoque no perfil, na competência, nas habilidades, no individualismo, na adaptação ao mercado de trabalho *versus* „objetivos-avaliação na formação humana, profissional, com base nas necessidades da sociedade de transformação social, no mundo do trabalho“<sup>32</sup>;
- 2) **referências éticas (móvel da conduta humana e profissional):** o capital, o mercado mundializado, a globalização da economia *versus* „a luta histórica da classe trabalhadora pela emancipação humana e de classes econômica, social e cultural“;
- 3) **justificativas:** sintonizar a universidade com uma nova ordem mundial, sintonia com paradigmas do mundo moderno, científico-tecnológico *versus* sintonia com as reivindicações e as aspirações das amplas massas, *pelos transformações sociais do modo de produção capitalista*;
- 4) **idéia de currículo:** as proposições para substituir o currículo mínimo *versus* „currículo espiralado com base no padrão unitário de qualidade que assegure uma produção cultural e científica verdadeiramente criadora e conforme as aspirações da maioria da sociedade brasileira“;

<sup>27</sup> Abess - Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social. Consultar: SESu/MEC-Parecer às Diretrizes para o Curso de Graduação em Serviço Social. E ainda, Abess/Cedepss Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional - novos subsídios para debate. Recife/setembro/96. (mimeo.)

<sup>28</sup> Em Of. Circular nº 0099/98, de 24 de março de 1998, o Conselho Federal de Psicologia, na pessoa da conselheira Presidente Ana Mercedes Bahia Bock, dirige-se aos Conselhos Estaduais questionado as formulações para diretrizes curriculares ao curso de Psicologia apresentadas pela Comissão de Especialistas convocados pela SESu/MEC. Reage conclamando todos a dizernão à **Proposta da Comissão de Especialistas do MEC**.

<sup>29</sup> Para exemplificar, sugerimos o Código de Ética dos Profissionais de Serviço Social, aprovado em 14 de março de 1993 pelo Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS).

<sup>30</sup> Por pressão do movimento grevista das Ifes/98, este processo está com o seu prazo comprometido.

<sup>31</sup> Estas informações poderão ser exatamente confrontadas em análises sobre a composição da Atual Comissão de Especialistas da SESu/MEC/99 e do Conselho Federal de Profissionais de Educação Física. Reconhecemos aí duas predominâncias: a) das Universidades do Sul e Sudeste, destacando-se as paulistas e, b) os envolvidos com instituições de ensino particulares.

<sup>32</sup> O Código de Ética dos Profissionais do Serviço Social é categórico na defesa e garantia dos direitos sociais e políticos da classe trabalhadora, o que se contrapõe às orientações neoliberais que acentuam a retirada de direitos e conquistas das constituições, normas e leis firmadas após anos e anos de lutas.

*Sobre currículo, percebo a existência de quatro discursos centrais construindo significados de verdade na reforma: a) currículo como um espaço de flexibilidade; b) currículo como um espaço para se adequar a formação profissional às exigências de mercado; c) currículo estruturado por etapas; e d) currículo como um conjunto de disciplinas.*

*Em relação à Educação Física, aponto dois discursos observados e analisados: a) Educação Física como um fenômeno social; e b) Educação Física como sinônimo de esporte ou tendo o esporte como tema principal.*

## Os Discursos Sobre Currículo

Abrindo esta seção, abordarei o discurso sobre currículo, baseado na idéia de flexibilidade, o qual parecia expressar um significado de avanço na reforma, pois oferecia uma formação mais adequada ao Curso de Educação Física da EEF/UFMG. A possibilidade de um currículo flexível, ou aberto, estaria pautado, inicialmente, na liberdade de o/a aluno(a) poder montar sua própria trajetória dentro de uma grade curricular. Essa abertura, segundo os/as entrevistados(as) e também segundo a proposta curricular aprovada em 1990, tem a sua origem em um enunciado que afirmava não existir mais a figura do currículo mínimo para os Cursos de Educação Física no Brasil. A crença na superação da figura do currículo mínimo nasce a partir de uma possível leitura da Resolução 03/87 e do processo de construção da própria resolução.

Mas como esse discurso de abertura e flexibilidade foi se fabricando em torno da resolução e acabou igualmente sendo encontrado no processo de reforma e na proposta aprovada? Após a implantação da Resolução 03/87, o entendimento de que a figura do currículo mínimo não mais existia torna-se idéia corrente na área da Educação Física. O artigo 26 da Lei 5.540 estabelecia a figura do currículo mínimo para todos os Cursos de Ensino Superior até a aprovação da nova LDB em 1996. Qualquer resolução do CFE no período, para determinação de currículos para os Cursos de Ensino Superior no Brasil, obrigatoriamente teria a permanência do currículo mínimo.

Em outro trabalho<sup>4</sup> analiso o discurso de superação do currículo mínimo. Ali demonstro que a Resolução 03/87 reafirma a figura do currículo mínimo já no seu título introdutório: "Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física".<sup>5</sup> Além do pronunciado no título, podemos encontrar também na Resolução 03/87 a regulamentação das áreas de formação em licenciatura e bacharelado, duração e carga horária mínima para os Cursos de Educação Física no Brasil.

Mesmo que não extinguissem a figura do currículo mínimo, o Parecer 215/87 e a Resolução 03/87 procuravam expressar uma concepção de um currículo mais flexível, preocupado especialmente com as realidades regionais. Assim, a legislação tentava apontar com nitidez alguns de seus princípios norteadores para os vários cursos da área no Brasil. Como se pode constatar, as interpretações desses princípios podem ser as mais diversas possíveis, dependendo de padrões institucionais específicos. Contudo, observa-se igualmente que aquelas idéias vindas de órgãos ou documentos oficiais acabam tendo grande poder sobre as instituições burocráticas.

O discurso sobre o currículo como espaço flexível reafirma-se na proposta do Curso de Educação Física da EEF/UFMG aprovada em 1990, baseado no argumento da liberdade em montar as grades curriculares por parte de cada instituição e, também, na não existência da figura de currículo mínimo na Resolução 03/87, como demonstrado nessa passagem:

*"Segundo essa proposta [a de Curitiba / 82], para se formar um profissional com tais características seria necessário dar liberdade às Instituições de Ensino Superior (IES) do país para elaborarem seus próprios currículos, atendendo às demandas do mercado de trabalho de sua região, dispensando portanto a exigência de um currículo mínimo comum a todo o país. Assim, seria competência de cada Instituição de Ensino Superior auto dirigir-se e elaborar o currículo que melhor se adequasse a sua realidade, levando-se em consideração seu contexto sócio-institucional, suas características, interesses e necessidades".<sup>6</sup>*

<sup>4</sup> MENDES, Cláudio L. Reforma curricular dos cursos de educação física através de uma proposta oficial: o caso da resolução 03/87. In: SOUSA, E. S. e VAGO, T. M. (Orgs.). *Trilhas e Partilhas*. Belo Horizonte: Cultura, 1997. Neste trabalho problematizo a Resolução 03/87 como o documento que regulamentou os currículos dos cursos superiores de Educação Física até a promulgação da nova LDB (Lei N. 9.394/96).

<sup>5</sup> BRASIL/Documenta, n. 319:173.

<sup>6</sup> Proposta de Mudança Curricular, p. 03, grifos meus.

- 18) processo de reformas:** processo orientado por comissões SESu/MEC (especialistas) e dentro das IES (direções/burocracia), monitoradas por agências financeiras internacionais *versus* „ampla participação, no tempo pedagógico e político necessário para democratizar experiências e envolver amplas parcelas de interessados nas reconceptualizações curriculares“;
- 19) novo ordenamento legal:** aceitação, sem críticas, da nova LDB e do Plano Nacional de Educação, *bem como de todas as medidas decorrentes da legislação versus „críticas / revogação da nova LDB e defesa de planos da sociedade civil“*<sup>35</sup>;
- 20) custos:** estão sendo previstos recursos para comissões realizarem o trabalho de elaboração de diretrizes para responder a prazos fixados por agências financiadoras internacionais *versus* „processo científico permanente instituído nas IES, pela via da avaliação curricular qualitativa e baseada na valorização do magistério superior“;
- 21) modelos e padrões de referência:** modernização, universidade de serviço, docência e pesquisa de resultados, privatizante e terceirizada *versus* „trabalho autônomo e autonomia criadora, dimensão pública da pesquisa tanto na sua realização quanto na destinação de resultados“<sup>36</sup>.

Este paralelo inicial indica, tão somente, que existem proposições que foram construídas em coletivos de pesquisadores e entidades da sociedade civil que apresentam elementos para a reconceptualização curricular, para além de meras inovações curriculares, pela via de diretrizes que, na essência, não alteram os pilares do currículo, a saber: o processo de trabalho pedagógico e as relações de poder e de comunicação.

#### IV. A Reconceptualização do Currículo na Perspectiva da Filosofia da Práxis

A filosofia da práxis (Vázquez, 1977) ou filosofia marxista informa, do ponto de vista filosófico, epistemológico e de projeto de sociedade, a direção a ser assumida na formação humana, cujos indicadores metodológicos centrais são a unidade entre teoria e prática, a criatividade e a reflexão crítica superadora.

Urge, portanto, reconhecermos o que são as reivindicações e as possibilidades de reconceptualização do currículo na perspectiva da filosofia da práxis. Nesse sentido, reconhecemos os seguintes indicadores preliminares e básicos para a formação:

- a) a reconceptualização do currículo pela reconceptualização da prática do processo de trabalho pedagógico, que implica a formação continuada de professores das IES na perspectiva de novas relações do trabalho pedagógico na produção do conhecimento para a formação acadêmica consistente e socialmente relevante e na consideração do plano de carreira e política de capacitação docente<sup>37</sup>;
- b) a valorização do trabalho pedagógico como essencial. A valorização da profissionalização, do exercício do magistério superior, reconhecendo-se como essência, historicamente construída, da intervenção profissional, o ato pedagógico no trato com conhecimentos científicos que dão direção ao processo de formação humana;
- c) a sólida formação teórica com base no trabalho de pesquisa, tendo o trabalho como princípio educativo;
- d) a construção teórica das áreas como categorias da práxis social;
- e) a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade contraditória e complexa;
- f) o trabalho partilhado/coletivo na construção do conhecimento interveniente

<sup>35</sup> Apesar de representar a proposta da sociedade civil, o Plano Nacional de Educação da Sociedade Civil merece crítica e deve ser reformulado em oito pontos, a saber: 1) pela revogação da LDB negociada no Congresso; 2) a idéias de parcerias; 3) as idéias privatizantes; 4) a idéia de políticas compensatórias; 5) as idéias voluntaristas e de cooperação eximindo o Estado de responsabilidades em relação ao déficit educacional e ao analfabetismo; 6) a guerra fiscal, incentivos fiscais; 7) reintroduzir o ensino de religião de forma disfarçada; 8) conselhos tripartite e a municipalização.

<sup>36</sup> Ver mais sobre Universidade de Resultados *In*: Chauí (1995).

<sup>37</sup> Ver mais *In*: Capítulo II Do Plano Nacional de Capacitação Docente (PNCD). Proposta do Andes/SN para a Universidade Brasileira. Caderno 2, do Andes-SN

*“Foi discutido que deveriam ocorrer três momentos durante o Curso, a saber: 1º momento, conscientização: 1º e 2º período básico; 2º momento, conhecimento: do 3º ao 6º período, aprender a ensinar; 3º momento, aprofundamento: 7º e 8º período, estágio”.*<sup>8</sup>

Esse discurso “etapista” do currículo pauta-se por uma compreensão evolucionista e linear dos conteúdos “acadêmicos” que seriam transmitidos aos/as discentes pelo currículo ao longo do Curso de Educação Física da EEF/UFMG. Como os conteúdos devem ser transmitidos de forma gradativa (dos mais “fáceis” para o mais “difíceis”), o/a aluno(a) primeiramente tomaria contato com conteúdos básicos e iniciais (primeiro momento: conscientização). Logo depois, poderia ser “apresentado” ao conhecimento “propriamente dito”, ao conhecimento “válido” (segundo momento: conhecimento). E, finalmente, o “ápice” do conhecimento, o momento de aprofundamento.

Provavelmente, é um discurso que tem suas origens na dicotomia entre teoria e prática, ainda tão persistente no campo educacional e no campo da Educação Física. KUNZ (1995) lembra que “há um entendimento não problematizado na pesquisa e menos ainda no ensino” sobre a relação entre teoria e prática. Dessa maneira, continua o autor, “especialmente o graduando [em Educação Física] só pode ter uma idéia muito vaga do que vem a se constituir como conhecimento científico nesta área e de como estes conhecimentos são produzidos”.<sup>9</sup> Agravando o problema descrito por KUNZ (1995), o próprio currículo é dicotomizado, apontando para um grande distanciamento entre teoria e prática, muitas vezes dando mais status ao primeiro. Essa separação no currículo é observada por um(a) dos(as) entrevistados(as), ao expressar que:

Quando eu faço essa análise do currículo eu vejo muitas vezes que tinha aquela visão de que primeiro acontece toda a teoria, a idéia de teoria, e depois toda uma prática. Isso era uma questão muito colocada para os alunos [entrevistado(a) 2].<sup>10</sup>

Esse discurso etapista constrói significados em relação à necessidade de toda uma “teoria” anterior à “prática”, sendo essa a “relação teoria/prática” a ser desenvolvida no currículo para “melhor aproveitamento” do(a) aluno(a), especialmente o da licenciatura. Dito de outra forma, os/as discentes deveriam vivenciar todas as disciplinas consideradas teóricas<sup>11</sup> e nos dois últimos períodos juntar tudo e fazer a aplicação ao dar aula, acompanhado(a) pelo(a) professor(a)-orientador(a) do estágio. Essa postura expressa uma visão “tradicional de currículo”, interpretado esse como um “conjunto de fatos, conhecimentos e informações, selecionados do estoque mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e jovens na escola”.<sup>12</sup>

Na Proposta de Mudança Curricular encontro, por último, a visão de currículo como um conjunto de disciplinas a compor a grade curricular, constituindo o quarto discurso examinado. Provavelmente esse discurso tem suas origens nas posições assumidas pelos(as) professores(as) e na falta de mecanismos internos ao processo de reforma que regulasse as relações entre os/as discentes, os departamentos e o Colegiado. Muitos(as) professores(as) participavam da proposta curricular, normalmente nas reuniões do Colegiado e dos departamentos que discutissem a disciplina que já ministravam no currículo anterior ou poderiam ministrar no novo currículo. Isso – junto com alguns padrões institucionais – fazia com que, segundo um(a) dos(as) entrevistados(as), o currículo fosse se tornando uma espécie de *colcha de retalhos*:

*Como se fosse o currículo uma colcha de retalhos. Quer dizer, o sujeito defende essa posição aqui com relação a essa disciplina; agora, com as outras disciplinas, não se preocupava. Foi uma coisa estranha e que o pessoal não percebia que o currículo não é um ajuntamento de disciplinas. Não, o currículo é uma filosofia de ensino, uma filosofia global. Discute tudo ou não se discute nada [entrevistado(a) 3].*

<sup>8</sup> Ata da Assembléia do Departamento de Esportes do dia 14/04/88, reunião conjunta, grifos meus.

<sup>9</sup> KUNZ, Elenor. A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da educação física. *Motrivivência*, n. 8, p. 47.

<sup>10</sup> Os atores que entrevistei para esta pesquisa foram em número de sete. Todos eles/elas envolvidos(as) diretamente com o processo de reforma em questão.

<sup>11</sup> Incluídas aí as disciplinas esportivas (Basquete, Futebol, Handebol, Vôlei, etc.), por serem entendidas como disciplinas de conotação teórica, pois os/as alunos(as) deveriam adquirir conhecimento específicos em cada modalidade para poder ensiná-las.

<sup>12</sup> SILVA, Tomaz. Uma semiótica do currículo. In: *Contrabando: incidentes de fronteira*. Porto Alegre: inédito: 28.

- FORRESTER, V. (1997) *O horror econômico*. São Paulo: Unesp.
- FIGUEIRAS, L. & DRUCK, (1997) Graça. O projeto do Banco Mundial, o governo FHC e a privatização das universidades federais. *Plural. Revista da Associação dos professores da UFSC - SSIND*, 6 (9):15-27
- MARX, Karl.(1975) *Crítica ao programa de Gotha*. Portugal: Centelha.
- MIRAGAYA, Júlio. ALCA: (1998) O estrangulamento das Nações. *Gazeta Mercantil-Distrito Federal*, ano I, nº 127, quinta-feira, 16 de abril.
- MOREIRA, A. F. B. & SILVA, Tomas Thadeu da.(1995) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- NETTO, José Paulo. *Crise do Socialismo e ofensiva neoliberal*.(1995) São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Souza. O Acordo multilateral de investimento. *Folha de São Paulo*. 2-Dinheiro, 15 de março, 1998.
- SAVIANI, D. *A nova lei da Educação LDB trajetória limites e perspectivas*. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra Política Educacional*. São Paulo: Cortez- Autores Associados, 1998.
- SOARES, M. L. Q. *Mercosul - direitos humanos, globalização e soberania*. Belo Horizonte: Inédita, 1997.
- SOUZA, J. F. Os desafios educacionais no Nordeste e a responsabilidade dos centros de educação e suas universidades públicas. *Cadernos do Centro de Educação*. Ano 1, março, 1997.
- TAFFAREL, Celi. *A prática pedagógica na produção do conhecimento e formação acadêmica na área de educação física e esporte no Nordeste do Brasil*. Relatório de Pesquisa financiada pelo CNPq. Processo nº 521941/96-2 (NV). Recife: UFPE, 1998.
- TOMMASI, L; WARDE, M. & HADDAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez: PUC, Ação Educativa, 1996.
- TROTSKY, *Programa de transição*. São Paulo: Comissão de Formação, 1995. 55ª Aniversário do assassinato de Trotsky e 100ª Aniversário da Morte de F. Engels, 1995.
- TSYGANKOV, V. *O socialismo e a ciência*. In: *Academia de Ciências de URSS (Org.) Moscou: Progresso, 1987*.
- VÁZQUES, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Endereço: Rua Mal. Manoel Luís Osório 365/401 Cidade Universitária, Recife/PE 50.740-450. E-mail Taffarel@novaera.com.br ou Taffarel@npd.ufpe.br Fone (081) 453 81 95 ou 969 48 67.

## OS DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA ENCONTRADOS NA REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMG

**Cláudio Lúcio Mendes**

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG  
Professor substituto na Faculdade de Educação da UFMG

**RESUMO:** Neste trabalho analiso os discursos presentes no processo de reforma curricular do Curso de Educação Física da Escola de Educação Física da UFMG (EEF/UFMG). Para isso utilizo a noção de discurso que dá ênfase “muito mais no conteúdo e no contexto da linguagem”,<sup>1</sup> e não no conceito da lingüística, “na qual a preocupação principal é com a estrutura da linguagem”.<sup>2</sup> A minha intenção na aplicação dessa noção é a mesma de GORE,<sup>3</sup> quando afirma:

“Ao fazer referência a discursos, minha intenção é assinalar uma preocupação não tanto com que as palavras significam quanto com a forma como as palavras, conjuntos de sentenças e práticas relacionadas funcionam”.

Verifiquei nesta investigação que diferentes discursos sobre currículo e Educação Física circularam entre os atores da reforma durante o processo de elaboração do novo currículo, lutando por espaço e constituindo as idéias sobre currículo e Educação Física. Assim, pergunto: Como “esse conjunto de palavras” sobre currículo e Educação Física funcionou na constituição do processo de reforma? Como os discursos sobre Educação Física e currículo foram utilizados no processo de reforma, construindo o currículo em questão? Quais discursos tiveram poder de ser incorporados?

<sup>1</sup> GORE, Jennifer Foulcault e educação: fascinante desafios. In: SILVA, T. T. (Org.) *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994: 09.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> ibid. p. 10.

A Educação Física, como um dos fenômenos sociais, deveria preparar os/as futuros(as) professores(as) para atuar na realidade social de maneira crítica e autônoma. Para isso acontecer, sua formação orientar-se-ia em discutir a *natureza social das instituições*, apontando aos/às graduandos(as) a realidade brasileira através de disciplinas de cunho humanista e social, podendo assim transformar o contexto no qual estão inseridos(as). Na Proposta de Mudança Curricular encontramos:

*“O profissional devidamente qualificado deve ter uma compreensão da natureza social das instituições e dos sistemas vigentes na realidade brasileira e ser preparado para atuar efetivamente na transformação do contexto”.*<sup>15</sup>

O significado que se procurou construir com o discurso de Educação Física como fenômeno social está próximo a uma preocupação crescente neste campo. Desejou-se que a Educação Física fosse vista como um fenômeno social como qualquer outro, capaz de influenciar e sofrer influências de outros processos sociais. Em contrapartida, ambicionou, da mesma forma, que fosse respeitada no campo social como um fenômeno de universal importância. Esse discurso teve a intenção de dar mais legitimidade à área no campo social, preocupação constante durante toda a década de 80 e a de 90, ainda hoje atuante, com idéias mais ampliadas.

Para se trabalhar com a Educação Física como fenômeno social, advogava-se a idéia da necessidade de um profissional generalista, como pode ser constatado na Proposta de Mudança Curricular:

*“Pressupunha [...] que para atuar nessa nova maneira de pensar a Educação Física [como fenômeno social] precisa-se de profissionais ‘egressos de uma formação generalista, a nível de licenciatura plena, com aprofundamento em campos de conhecimentos que atendessem às suas potencialidades e com possibilidades de acesso aos estudos a nível de pós-graduação’ (Curitiba/82)”* (p. 01-02, grifos meus).

Como se pode notar, um discurso orientado para o social, com uma formação generalista já presente na Resolução 03/87, toma força igualmente na Proposta de Mudança Curricular. Inclui-se aí a possibilidade de um Curso de Educação Física dar subsídios teóricos e noções de pesquisa aos/às graduandos(as) para que eles/elas possam ingressar em cursos de pós-graduação. Na mesma Proposta de Mudança Curricular encontra-se uma passagem que apresenta os dois pontos centrais dessa formação generalista em Educação Física: a) uma formação humanista orientada para os aspectos sociais; e b) uma formação pautada em conhecimentos científicos:

*“Com base nesta concepção de Educação Física, na avaliação do currículo vigente, na Resolução 03 / 87 do CFE e nas Normas Acadêmicas da UFMG, estruturou-se um currículo fundamentado nos seguintes pressupostos:*

- 1. A Educação Física deve considerar o indivíduo na sua globalidade bio-psico-social, preparando-se para, conscientemente, buscar o conhecimento de si mesmo, e para ajudar os outros na busca de suas realizações a nível pessoal e social.*
- 2. A Educação Física deve ser fundamentada num conjunto de princípios, conceitos e métodos integrantes das ciências do movimento.”*<sup>16</sup>

Segundo FARIA JR. (1993), a formação generalista orientar-se-ia no sentido de estruturar um curso de licenciatura plena mais consistente e amplo. Nas palavras do autor: “no caso da Educação Física brasileira, a proposta de formação de um professor generalista, licenciado pleno, com formação humanística” viria ao encontro de “propostas pedagógicas para a construção de uma sociedade em que seja superado o problema da divisão do saber”.<sup>17</sup> Assim sendo, a licenciatura, numa perspectiva de formação generalista, abarcaria

<sup>15</sup> Idem: 08.

<sup>16</sup> Proposta de Mudança Curricular: 07.

<sup>17</sup> FARIA Jr., Alfredo G. de. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, W. W. (Org.). Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI. São Paulo: Papyrus, 1993: 235.



Como os cursos poderiam estruturar seus currículos com “total” liberdade, por correspondência, os/as alunos(as) teriam, igualmente, a liberdade de montar suas grades curriculares. Contudo, no currículo escrito do Curso de Educação Física da EEF/UFMG isso não se concretiza como é proposto, pois os/as discentes não tiveram possibilidades tão amplas de definirem o currículo de acordo com seus interesses. No entanto, o currículo foi representado como um espaço de “liberdade” para a construção de grades curriculares adequadas às necessidades específicas do curso, mas não deixando de lado as exigências regionais e de mercado.

Uma segunda idéia central à reforma consistia na busca de adequação do Curso de Educação Física às condições de mercado. A partir daí, identifiquei um segundo discurso presente no processo de reforma e na proposta aprovada, que entendia o currículo como *um espaço para adequar a formação profissional às exigências de mercado*. Dessa maneira, o novo currículo é apresentado como uma construção que não pode perder de vista as condições oferecidas pelo mercado. A Proposta de Mudança Curricular aprovada destaca:

*“O atual currículo do Curso de Educação Física da EEF/UFMG, em vigor desde 1977, tem sido motivo de constantes discussões no sentido de atualizá-lo e dinamizá-lo. (...) Ao longo desses anos, essas comissões procuraram também conhecer os interesses e necessidades do mercado de trabalho na área e dos profissionais que nele atuam”* (p. 03, grifos meus).

O currículo como espaço para adequar a formação profissional às exigências de mercado está relacionado às constantes “discussões no sentido de atualizá-lo e dinamizá-lo”, preocupando-se em obter um curso de formação mais voltado para as áreas ofertadas pelo mercado à Educação Física.

Esse discurso, aproximando a formação profissional às condições de mercado, acaba por demonstrar alguns vínculos entre currículo e conhecimento, pois para se obter esse currículo orientado para o mercado de trabalho, argumentos de uma melhor estruturação “científica” dos conteúdos estavam presentes e circularam do processo de elaboração da Resolução 03/87 à aprovação da reforma, incorporando-se nesta. Um(a) dos(as) entrevistados(as) expõe as idéias de cientificidade e competência profissional da seguinte forma:

Acredito que a nossa idéia de elaboração de um currículo veio atender pelo menos a aquisição de competência na formação do professor. Ela apresentava alguns benefícios, porque abordava quatro pontos que a gente achava essenciais: formação científica, pedagógica, técnica e político social [entrevistado(a) 4].

Esses argumentos (ou discursos) em torno de uma formação multidimensional, responsáveis pela aquisição de competências por parte dos(as) alunos(as), reafirmam, dentro do processo de reforma estudado, o poder do discurso do currículo como espaço para se conjugar a formação oferecida ao mercado. Baseado em CANDAU (1991),<sup>7</sup> posso afirmar que essa perspectiva multidimensional para os cursos de formação, abrangendo as dimensões humana, técnica e político-social, toma força a partir da década de 80. Esse discurso, referido pela autora e constando no trecho acima, é colocado como a solução para justificar que o Curso de Educação Física da EEF/UFMG não poderia deixar de abarcar as três dimensões, orientando assim a graduação para uma formação mais adequada e ampla, podendo inclusive satisfazer as demandas do mercado de trabalho.

Até aqui procurei identificar os dois discursos curriculares mais constantes na Proposta de Mudança Curricular aprovada, sendo interpretados como satisfatórios para a construção do currículo. Os significados de currículo como espaço de flexibilidade, como também de adequação às exigências de mercado, foram vistos pelos atores da reforma como preocupações que não podiam estar fora da nova proposta curricular. Todavia, aponto outros dois discursos que circularam e tiveram grande interferência no processo de reforma: o currículo estruturado por etapas e o currículo como um conjunto de disciplinas.

O discurso de currículo como etapas a serem cumpridas é caracterizado na seguinte passagem da ata de uma reunião conjunta entre o Departamento de Educação Física, o Departamento de Esportes e o Colegiado de Educação Física:

<sup>7</sup> CANDAU, Vera. A didática e a formação de educadores. In: CANDAU, V. (Org.). A Didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1991.

curricular, pois é esse que poderá se expressar sobre uma determinada área com legitimidade suficiente. Dessa forma, justificava-se a luta para calar e silenciar as vozes de outros atores e também outros discursos que não estavam diretamente ligados à área esportiva.

Contudo, esse discurso a relacionar esporte e Educação Física tem uma variante, com diferenças importantes. Mesmo considerando o esporte o tema mais importante a ser abordado no Curso de formação em Educação Física, existe outro discurso que o interpreta como um fenômeno social e/ou uma realização social, da mesma forma que a dança, o lazer e a recreação, os brinquedos e as brincadeiras. O aspecto competitivo a ser privilegiado dentro do esporte, presente na primeira vertente desse discurso, é interpretado de outra forma por essa segunda vertente. O esporte, somado a outros temas a serem desenvolvidos na Educação Física, deve ser trabalhado numa perspectiva educativa. A competição esportiva não é compreendida como uma coisa inerente do esporte nem muito menos do ser humano; é uma construção social, podendo ser usada dentro do processo educativo, sendo um fator de convivência entre adversários, e não um fator de destruição do adversário.

Observo que os discursos sobre Educação Física na reforma estudada nos remete a vários outros, os quais ao entrarem no campo da Educação Física receberam tratamento específico – por exemplo, o discurso biomédico. Juntamente com isso, preexistem discursos sobre Educação Física e currículo que circularam pela área e estiveram no processo de reforma, provavelmente transformados e atualizados. Podemos notar, em especial, que alguns discursos encontrados na Resolução 03/87 sobre currículo e Educação Física estavam no processo de reforma e no documento de Proposta de Mudança Curricular. A força constituidora desses discursos sobre a reforma estudada provavelmente se deve, por um lado, ao poder do discurso oficial do CFE sobre a lógica institucional da EEF/UFG e, por outro, ao campo discursivo da Educação Física originário principalmente na década de 80, constituindo o processo de elaboração da Resolução 03/87 e sendo constituído por este. Aqui, tanto os discursos vindos da resolução como os que estavam presentes no campo discursivo da Educação Física no período confundem-se, completam-se e, de uma forma ou de outra, estiveram atuando no processo e no documento final da reforma curricular de 1990 do Curso de Educação Física da EEF/UFG.

Cláudio Lúcio Mendes

R. Boaventura, 49 - apto. 206 - bloco 2B – Belo Horizonte/MG – CEP: 31270 020

## **AS DISCIPLINAS ESPORTIVAS NA FORMAÇÃO SUPERIOR: O QUE APRENDER E ENSINAR?**

*Fernando J. Gonzalez*

Mestre, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul -Unijuí

---

*O presente texto aborda alguns dos elementos que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas esportivas em diferentes momentos nos Cursos de Educação Física e faz uma reflexão sobre os conteúdos dessas disciplinas e as abordagens possíveis das práticas motoras no contexto da formação profissional.*

---

Este texto tem como objetivo discutir alguns elementos do processo de ensino/aprendizagem das Manifestações da Cultura Corporal de Movimento dentro dos Cursos de Educação Física na formação superior. Particularmente, pretende refletir sobre como deveria ser abordado esse processo pelos alunos e pelos professores das disciplinas esportivas na universidade.

Genericamente, desde o começo e até poucos anos atrás, nos Cursos de Educação Física das instituições de educação superior do Brasil e Argentina e, inclusive, de muitos países europeus, o processo de ensino/aprendizagem nas disciplinas universitárias que tratavam sobre os diferentes esportes, centrava-se fundamentalmente pela aprendizagem procedimental das diferentes técnicas envolvidas nessas discipli-

Não havia uma “proposta de fundo” a orientar o processo de reforma. Mesmo uma primeira comissão – que no início da reforma tentou construir esse “pano de fundo”, uma filosofia em torno do qual seria elaborado o novo currículo – não conseguiu dar consistência a princípios coletivos para organizá-lo. O discurso de currículo como um conjunto de disciplinas “naturalmente” articuladas entre si provavelmente foi tomando consistência e se fazendo atuante na reforma também por não haver um eixo ou eixos a orientar a reforma. Na ata do Colegiado do dia 26/09/90, data próxima da finalização do processo de reforma, há uma passagem que pode dar um panorama da falta de eixos, facilitando a construção do currículo como se fosse uma “colcha de retalhos”:

“... ficará faltando a elaboração da grade curricular e o documento com as justificativas e a filosofia do novo currículo. Foi sugerido e aprovado que se constituísse uma comissão para efetuar o referido trabalho”.

O movimento de construção do documento *Proposta de Mudança Curricular* aprovado em 1990 deu-se primeiramente com as escolhas das disciplinas e suas respectivas cargas horárias para depois se estruturar a seqüência das disciplinas, ou seja, a grade curricular. Por último, preocupou-se em montar as justificativas, os objetivos, os possíveis eixos que deveriam dar consistência à reforma. As Normas Acadêmicas da UFMG, vigentes no período da reforma, tinham basicamente como critérios para os cursos apresentarem proposta de mudança curricular à Câmara de Graduação os seguintes itens: o histórico do processo de reforma/mudança, os motivos de sua ocorrência, seus objetivos e/ou sua filosofia, uma grade curricular e a aquiescência por escrito dos(as) professores(as) lotados em outras unidades que não na unidade responsável pelo curso, mas que por um acaso assumissem alguma disciplina. Deduz-se daí que os objetivos e/ou a filosofia observada no documento de reforma aprovada foram lá colocados para justificar a burocracia das Normas Acadêmicas da UFMG, mas, provavelmente, não foram usados durante o processo pelo simples motivo de terem sido expressos depois de 26/09/90.

Além desse movimento específico da reforma do currículo do Curso de Educação Física da EEF/UFMG, cabe lembrar que o currículo organizado disciplinarmente já vem, há algum tempo, sendo criticado pela literatura educacional. Os estudos sobre “interdisciplinaridade” tentaram dar conta dessa discussão, buscando formas de eliminar as barreiras entre as disciplinas, que, conseqüentemente, poderiam eliminar as barreiras entre “os donos” das disciplinas. Mais recentemente, o campo curricular vem se preocupando em mostrar os problemas da interdisciplinaridade, exatamente por essa pressupor o currículo disciplinar, não abordando na verdade o problema das dicotomias relativa ao conhecimento escolar.<sup>13</sup>

## Os Discursos Sobre Educação Física

Em relação aos discursos de Educação Física construídos no processo de reforma e também identificados na Proposta de Mudança Curricular aprovada, investigo, primeiramente, o discurso que denominarei de *Educação Física como fenômeno social*.

Nesse discurso evidencia-se a interconexão feita entre fenômenos sociais, como a escola, o lazer, o esporte e seus intercruzamentos com o campo da Educação Física. Especificamente, é um discurso que localiza a Educação Física como um fenômeno social interferindo na qualidade de vida dos sujeitos, influenciando outros fenômenos sociais e sendo influenciados por eles, principalmente os que estão diretamente relacionados com a educação. Esse é mais um discurso presente no processo de elaboração da Resolução 03/87, podendo ser identificado na seguinte passagem da proposta aprovada:

*“A proposta apresentada [ao CFE para elaboração da Resolução 03/87] tinha como pressuposto básico o fato de que a Educação Física, na realidade brasileira, devia ser pensada “como um fenômeno social de marcante universalidade no quadro de uma educação permanente e objetiva, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral de indivíduos autônomos, críticos e participativos a nível de decisão e realização”.*<sup>14</sup>

<sup>13</sup> VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. M. (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

<sup>14</sup> Proposta de Mudança Curricular: 01.

Estes novos paradigmas desvendarão inconsistências nas bases teórico-práticas que sustentavam as propostas de aula dos professores das disciplinas esportivas, o ensino da disciplina que tradicionalmente vinham desenvolvendo ( e tinham vivenciado como próprios alunos das Instituições de Educação Superior) deixa de ser entendida como legítimo, pois percebe-se que não é suficiente saber fazer “corretamente” determinada destreza motora para ensiná-la<sup>3</sup> (neste ponto aparecem freqüentes expressões dos alunos como: não somos atletas! por que nos exige/avalia saber fazer?; o importante é saber ensinar). Conseqüentemente, muitos professores, particularmente aqueles advindos de uma formação mais “técnica” (treinadores desportivos, ex-jogadores), resolveram a situação diminuindo o nível de exigência motora (um dos pontos de maior conflito por encontrar-se vinculado à aprovação da disciplina) Agregaram algumas propostas metodológicas de ensino, geralmente com uma idéia de complexidade crescente de base analítica. Isto é, colocaram o esporte como uma somatória de fundamentos isolados, dividindo cada um destes gestos em fragmento do movimento global, aos quais são adicionados, exercício a exercício, até completá-lo (“receitas” do tipo na primeira aula exercício 1, 2 e 3 na segunda aula 4, 5 , etc.). Os futuros professores aprenderiam para aplicar a “olhos fechados”, porque “é a forma de ensinar”<sup>4</sup>. Em relação à questão ideológica, ameniza-se, falando sobre os valores intrinsecamente “positivos” do desporto ou evitando-se falar sobre a mesma.

Porém, alguns professores, particularmente aqueles que quiseram superar os problemas do ensino formalizado e “ideológico” do desporto, entenderam que as aulas das disciplinas esportivas deveriam ser desenvolvidas desde a perspectiva do “jogar”, numa postura expontaneísta de aprendizagem. Argumentos tais como “o importante é a vivência do futuro professor”, o “transcendente é que ele desfrute o jogo desportivo para que possa passar essa vivência para seus alunos dentro de um contexto lúdico”, dariam base a tal proposta. É complexo afirmar que isto não é suficiente, sem esperar polêmicas e colocações do tipo: o lúdico faz parte das manifestações da cultura corporal, é necessário que se trabalhe esse lado nas aulas, o aluno/futuro professor necessita desenvolver o gosto pelo movimento, etc. De fato, não está negando-se esse lado do assunto, mas entende-se que as aulas da universidade devem oportunizar a construção de conhecimento, em interação com a prática da modalidade, que brinde bases sólidas para desempenhar competentemente em sua profissão. A exploração livre junto à ausência de base teórica para reflexão, não propicia subsídios no momento da tomada de decisões políticas e técnicas no planejamento, na realização, bem como na avaliação da intervenção profissional.

Dentro da contextualização geral, entende-se que as disciplinas esportivas deveriam ampliar seus propósitos, procurando propiciar condições para que os futuros professores desenvolvam as estratégias de observação, planejamento, condução e avaliação de projetos didáticos e situações de ensino dos conteúdos da disciplina desportiva e da articulação com outros conteúdos, atendendo à propósitos da Educação Física e projetos educativos em que serão inseridos nos diferentes níveis do ensino, compreendendo o significado político de sua atuação.

Se falássemos de quais deveriam ser os conteúdos dentro das disciplinas esportivas, particularmente a de esportes coletivos, elencaríamos os seguintes blocos<sup>5</sup> de conteúdos:

<sup>3</sup> Argumentos contundentes neste sentido são apresentados por TANI (1994)

<sup>4</sup> É interessante notar que, de alguma forma, esse receituário continua sendo procura pelos professores nos diferentes cursos de “formação continua” desenvolvidos nos “congresso” da área.

<sup>5</sup> Estes conteúdos estão apresentados em blocos, o que não constituem um plano de estudo nem prescrevem uma organização curricular porque não sugerem uma ordem determinada para seu ensino, apenas demonstram as responsabilidades curriculares, às quais as disciplinas esportivas estão sujeitas.

todos os campos de atuações possíveis, no ensino formal e não-formal, procurando não aprofundar a “divisão do saber” na área, causada com a permanência das modalidades de licenciatura e de bacharelado num mesmo curso. Entretanto, no caso específico da reforma do currículo do Curso de Educação Física da EEF/UFMG, o discurso a organizar uma Educação Física de formação generalista se alarga. Na Proposta de Mudança Curricular essa formação generalista abarcaria as duas modalidades:

*“A sociedade brasileira está a exigir profissionais competentes para atuar nas diversas áreas da Educação Física e Desportos. Requer profissionais para desenvolver e supervisionar programas não só em escolas, mas em firmas, órgãos públicos, clubes, academias, clínicas de saúde e outros. [...]. O futuro profissional deve tornar-se, assim, competente nas dimensões técnico-pedagógicas, científica e político-social. Com base nessa perspectiva, a Resolução 03/87 do CFE justifica a criação de cursos de graduação com objetivo de formar profissionais com competência para atuar na área de Educação Física escolar e não escolar, ...” (p. 06).*

A atenção dada a uma formação generalista, tanto na Resolução 03/87 como na proposta aprovada, acaba por oferecer uma formação orientada para a especialização quando cria as duas modalidades com campos de atuação distintos, mesmo sendo suas grades curriculares tão parecidas no currículo do Curso de Educação Física da EEF/UFMG. Com tudo isso – fica-me a impressão – ao se buscar uma formação generalista, acabou-se optando, mesmo não explicitamente, por uma formação do especialista, pois se propõe um profissional específico para o ensino formal – o licenciado – e o outro para o ensino não-formal – o bacharel. O discurso de uma formação generalista tinha (e continua tendo) boa aceitação entre os/as estudiosos(as) e os/as professores(as) universitários(as), não podendo estar fora das propostas curriculares.

Por outro lado, o mercado de trabalho, segundo os/as elaboradores(as) da resolução e da Proposta de Mudança Curricular, exigia um profissional para atuar fora da escola, no chamado ensino não-formal. O discurso da preocupação com o mercado de trabalho teve, do mesmo modo, presença garantida no processo de reforma, pois tinha status de verdade, respaldado por professores(as) e grupos. Simplesmente, os discursos apontados acima constam no processo de reforma, não sendo vistos como conflitivos. Na verdade, acabam dando força um ao outro. Ouso dizer, então, que temos hoje duas modalidades de especialistas: o licenciado, para dar aula nos diferentes níveis de ensino; e o bacharel, para atuar em clubes, academias, indústrias etc., com uma formação, esta sim, supostamente generalista.

Finalizando, abordarei o discurso do esporte como o principal tema a ser trabalhado na área de Educação Física, sendo possivelmente o que obteve maior respaldo e disseminação entre os(as) professores(as) e os diferentes grupos durante o processo de reforma curricular do Curso de Educação Física da EEF/UFMG. Mesmo tendo algumas variações, conforme o grupo de professores(as) que o utilizavam, identifiquei no processo e na proposta curricular aprovada basicamente dois discursos em torno da relação entre Educação Física e esportes. Um primeiro, a obter mais poder na reforma, na qual Educação Física e esportes se confundiam, isto é, a Educação Física é considerada como sinônimo de esportes. Na reforma, como tentei demonstrar nos capítulos anteriores, esse discurso de Educação Física teve grande repercussão. Para algumas pessoas, no processo de reforma a formação em Educação Física só poderia ter como eixo central o esporte:

A formação dos professores de Educação Física era uma formação desligada, porque nunca tinha contato com a área de formação pedagógica; o ICB, outra formação. Não tinha também nenhuma ligação à área aqui da Escola com os professores da área biomédica. A área esportiva era a única. Especificamente era a única que dava a formação do professor *[entrevistado(a) 4]*.

Nessa passagem é possível constatar quem estava autorizado a falar de determinada coisa com legitimidade suficiente para ser ouvido. No caso, os/as professores(as) a dominarem a área esportiva são os/as que podiam pensar as questões sobre a formação em Educação Física na proposta curricular. Como nos lembram POPKEWITZ e LIND (1991),<sup>18</sup> o papel do especialista é preponderante para qualquer construção

<sup>18</sup> POPKEWITZ, Thomas e LIND, Kathryn. Incentivos docentes como reformas. In: ALLIAUD e DUSCHATZKY (Orgs.). *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Minó y Dávila, 1991.

- Vivenciar e identificar as demandas da disciplina esportiva sobre as dimensões corporal, motriz, psíquica, cultural e social dos sujeitos que as praticam.
- Vivenciar as práticas promovidas pelas diferentes correntes de ensino da disciplina desportiva e vinculá-las às propostas teóricas e suas conseqüências didáticas.
- Identificar, vivenciar e analisar as dificuldades nas ações motrizes em si próprio e nos outros e as atividades e exercícios para propiciar sua superação.
- Explorar e registrar as percepções do próprio corpo e movimento, na situações motrizes específicas.
- Observar e registrar as modificações estruturais na capacidade de atuação motora, em si mesmo e em outros, produzidas pelo distintas atividades e exercícios.
- Recopilar, analisar, adaptar, selecionar, produzir, experimentar e pôr à prova, atividades motrizes ligadas à aprendizagem dos conteúdos da disciplina desportiva atendendo a diversidade de si próprio e seus colegas.

Nesta lógica, a natação é um caso especial. A prática motora na natação, deveria estar orientada, além do mencionado anteriormente, pelo propósito de desenvolver nos futuros professores de Educação Física um domínio das habilidades aquáticas suficiente para resgatar uma pessoa adulta de uma situação de risco de afogamento, pois sua formação profissional assegura as competências necessária para o ensino de diferentes disciplinas esportivas e o ensino da natação tem intrinsecamente esse risco latente.

### **A dimensão ideológica/política do ensino esportivo**

No campo dimensão ideológica/política do ensino esportivo, sem dúvida, é que temos mais perguntas que respostas. Foi mencionado que o esporte é observado desde uma perspectiva crítica, basicamente carregado de valores dominantes e, é o que compromete sua possibilidade de converter-se num elemento emancipatório. Não afirmamos, com isso, uma possibilidade emancipatória “em se” para qualquer uma atividade, sabemos que a mediação humana da mesma é a que estabelece essa condição, porém sabemos também que as atividades em sua lógica interna são mais ou menos propícias para alcançar valores progressistas.

Assim, a dança, por suas características, tem uma grande possibilidade de explorar as dimensões expressivas e sensíveis dos sujeitos quando trabalhadas em certa perspectiva (aqui a condição da mediação), caracterizando suas possibilidades críticas, quando compara com outra atividades como, por exemplo o boxe. Cuja lógica interna compromete sensivelmente o tipo de dimensão social que pode ser trabalhada durante sua prática.

Nesse marco, o esporte, como manifestações da Cultura Corporal de Movimento, tem em sua lógica interna e externas algumas dimensões que comprometem suas possibilidades para convertê-lo em instrumento dentro de uma perspectiva emancipatória. Internamente isso acontece porque o mesmo estabelece uma relação agonística entre dois grupos que o praticam, estimulando mais a competição que a cooperação. Externamente, o desporto tem se caracterizado pela institucionalização, burocratizarão, exitismo, busca do recorde.

Em face a esta condição, podemos estabelecer algumas reações/ações possíveis. Primeiro, o esporte -em sua lógica interna- já estabelece um tipo de relação que confronta com valores progressistas e externamente está comprometido com valores dominantes, conseqüentemente, podemos simplesmente negar o esporte como elemento de uma prática pedagógica crítica, ou seja, não ensinar mais esportes<sup>7</sup>. Entendemos que não é a opção mais conveniente e nem viável.

Então quais seriam as possibilidades críticas do esporte? Dentro da chamada Educação Física progressista Ghiraldelli Jr. identifica duas tendências que tentam articular elementos críticos aos conteúdos: a tendência racionalista e a tendência anti-racionalista. De acordo com o autor, as correntes racionalistas procuraram uma saída pela janela quando,

<sup>7</sup> Na idéia de J.M. Brohm: “o esporte é um mal a ser extirpado e na sociedade comunista universal ele desaparecerá” (Bracht, 1997b: 120)

nas desportivas. Essa característica era fortemente observada nas avaliações; cobrava-se dos alunos "rendimento motor", ou seja, que o aluno soubesse fazer os gestos desportivos da disciplina correspondente a um nível de eficiência "suficiente". Avaliava-se o "saber fazer o movimento". Os alunos eram considerados atletas em potencial. Particularmente, nos esportes coletivos, o processo de ensino-aprendizagem tinha como objetivo o domínio dos gestos técnicos geralmente isolados da situação de jogo. Isto sustentava-se em determinadas concepções de aprendizagem, ensino, disciplina, etc.

Observando as idéias centrais dos métodos de ensino tradicionais notaremos que o privilégio outorgado à técnica e ao professor como detentor do saber, concedia, à explicação e à demonstração, um papel fundamental. A convicção de que os alunos aprenderiam basicamente por imitação, exigia que o professor fosse um perfeito demonstrador de maneira que transmitisse uma imagem perfeita. Portanto, o futuro professor devia ser um perfeito executante pois qualquer erro cometido poderia ser imitado e, conseqüentemente, apropriado como execução definitiva de seus futuros alunos.

Nesse marco justificava-se, claramente, a necessidade de um vestibular específico para os candidatos a professores de Educação Física (constituído de provas físicas/esportivas) já que só era possível apreender e/ou realizar tarefas motoras específicas complexas durante o tempo de graduação se o nível de disponibilidade motora, no momento do ingresso, fosse suficientemente alto.

Porém, as mudanças paradigmáticas na educação (particularmente a passagem da escola tradicional e tecnicista para a construtivista) atingiram também as bases conceituais do ensino/aprendizagem da Educação Física. Esse novo enfoque entende que a criança tem acesso ao conhecimento por organização progressiva de suas estruturas e é na interação com o meio, que se proporcionam as bases para a criação dessas estruturas. Essa nova interpretação da aprendizagem modificou a função do professor no processo de ensino aprendizagem, passando do papel de um transmissor de conhecimento (demonstrador no caso da Educação Física) para o de mediador.

Especificamente na área do ensino dos esportes se faz presente, dentro deste movimento, a teoria global e suas implicações para a metodologia de ensino dos esportes no Brasil, que começa a ser desenvolvida nos inícios da década dos 80. O ensino dos esportes, nas escolas de 1º e 2º grau, sofrem modificações; alguns professores abandonam o tecnicismo e passam a ensinar os esportes coletivos sob forma de um somatório de jogos. A repercussão nas Escolas de Educação Física do Brasil é lenta, muitos docentes oferecem, em parte de suas disciplinas, conteúdos específicos orientando que o aluno/futuro professor adquira uma bagagem de jogos que lhe permitam, posteriormente, reproduzi-los em sua intervenção profissional. No entanto, não se observam mudanças nos modelos de ensino-aprendizagem também na forma de avaliação.

Nesse contexto, um novo conceito surge nas décadas de 80 e 90 na área da aprendizagem motora, e vem ao encontro da teoria global. As teorias baseiam-se na noção de esquema, ou seja, o princípio -ou regra geral- que constrói-se a partir de regras abstratas estabelecidas num conjunto amplo de experiências motrizes<sup>1</sup>. A mesma estabelece que a criança não progride copiando o gesto demonstrado ou exposto pelo adulto, mas pela reorganização de sua bagagem motora. O aluno não pode reproduzir o modelo, unicamente reorganizar suas vivências em função, do movimento assimilando-o a seus esquemas motores<sup>2</sup>. Dessa forma, é muito mais importante, nessa perspectiva, propiciar às crianças experiências de movimentos significativos, do que oferecer modelos de movimentos adultos a imitar.

Junto a essas novas perspectivas no ensino/aprendizagem, somam-se as críticas ao esporte como conteúdo da Educação Física Escolar, originada nas propostas pedagógicas e análises com base na "sociologia crítica do currículo", particularmente radical nos últimos anos da década passada e nos primeiros anos desta. Esta perspectiva entende o esporte de rendimento e, particularmente, o ensino do mesmo nas escolas (conforme os princípios das instituições esportivas) como agente reproduzidor da cultura dominante, própria de uma sociedade injusta que necessita deste tipo de instrumento para se reproduzir. Em outras palavras, a prática desportiva institucionalizada e o ensino do desporto veicularia uma série de valores próprios do sistema capitalista, os quais se fazem imprescindíveis para manter o mesmo.

<sup>1</sup> Devís Devís & Peiró Velert, 1992.

<sup>2</sup> Blázquez-Sánchez, 1995.

## Os papéis assumidos/exigidos dos alunos nas distintas perspectivas de ensino aprendizagem das disciplinas esportivas na universidade

*Quais são os papéis assumidos / exigidos dos alunos nas distintas perspectivas de ensino aprendizagem das disciplinas esportivas na universidade?* Tomando como referência as perspectivas descritas na primeira parte do texto, poderíamos dizer que a primeira – perspectiva tradicional- solicita do aluno que saiba fazer o movimento pois, será função do aluno reproduzir o gesto ensinado<sup>11</sup>. Na Segunda, o aluno também necessita saber fazer, como o conhecimento a ser avaliado, com menor nível de desempenho que na primeira, geralmente incorporando a necessidade de conhecer uma forma metodológica de ensino de determinado gesto, corporizado numa sucessão de exercícios/atividades que seriam suficientes para “repassar” o conhecimento para o aluno. Na terceira –perspectiva espontaneísta-, espera-se que o aluno desenvolva, através da vivência não orientada, um conhecimento global do esporte a aprender e, geralmente, que consiga delinear atividades lúdicas que se vinculam, pelo menos, desde a perspectiva adulta com o jogo formalizado junto com um discurso que recupere a idéia lúdica do movimento como objetivo da Educação Física.

*O que se solicita aos alunos na perspectiva que hoje entendemos como a mais apropriada? A predisposição para desenvolver estratégias de observação, planejamento, condução e avaliação de projetos didáticos e situações de ensino dos conteúdos da disciplina desportiva e de articulação com outros conteúdos da Educação Física para os diferentes níveis do ensino, entendendo esta prática como uma intervenção política e orientada por um projeto de homem e sociedade. Porque será a base de sua atuação pedagógica e profissional e, portanto, nosso compromisso também.*

Tudo isto leva a manifestar nossa preocupação sobre um potencial equivoco, no entendimento dos alunos, sobre o tipo de conhecimento que devem procurar/construir nestas disciplinas. Queremos chamar a atenção que será um equívoco pensar que o tipo de atividades didáticas desenvolvidas, com alunos universitários dos Cursos de Educação Física, para atingir o objetivo mencionados, sejam as atividades a serem simplesmente reproduzidas no contexto do ensino da Educação Física Escolar e do esporte infantil, os quais têm objetivos claramente diferenciados. Também é fonte de um potencial equivocado, supor que as práticas desportivas orientadas a propiciar condições para alcançar os objetivos da disciplina universitária, principalmente, aquelas pelas que se pretende que os futuros professores *conheçam a disciplina desportiva, suas características estruturais e lógicas e identifiquem os princípios de jogo, estratégias e comportamentos técnico / táticos e sua relação com os outras manifestações da cultura corporal*, trabalhadas na interação com pessoas adultas dentro de um contexto sociocultural determinado (curso superior) são o mesmo tipo de práticas que devem propor aos futuros alunos, os quais têm manifestas diferenças evolutivas e objetivos na prática da atividade. Aliás, também seria um equívoco acreditar que o tempo necessário para a construção do conhecimento necessário para prática desportiva pelas crianças é equiparável ao tempo invertido no cursado da disciplina a nível universitário.

Para concluir, diríamos que não deve-se pensar que a forma de dar aula de Educação Física na escola o desporto infantil nos clubes, é reproduzir o que se dá nas aulas das disciplinas desportivas na universidade, pois os objetivos, sujeitos e circunstâncias contextuais são diferentes. A idéia é que juntos aos futuros professores, participamos de um processo de construção dos conhecimentos necessários para que uma futura intervenção pedagógica não se reduza à reprodução. Trata-se de desenvolver as competências necessárias para que o futuro professor tenha condições de oportunizar a seus alunos a reconstrução inteligente, prazerosa, competente e contextualizada, num ambiente de aula crítico e sensível, desta parte de nossa cultura, a cultura corporal de movimento.

### Bibliografia

BAYER, Claude O ensino dos desportos coletivos. Lisboa: Denalivros, 1994

BLÁZQUEZ- SÁNCHEZ, Domingo. La Iniciación Deportiva y el Deporte Escolar. Barcelona: INDE, 1995.

<sup>11</sup> Isto se mistura também com concepções que vai além do ensino desportivo e entrelaçam com temas como a disciplina e a obediência.



Conhecimento sobre a disciplina desportiva em se.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que ensinamos?</li> <li>- Que tipo de habilidade é este esporte?</li> <li>- Qual é a lógica interna deste desporto coletivo?</li> <li>- Como se joga? Conhecer a ações individuais e coletivas do jogo.</li> </ul>
Os universais compartilhados com outras disciplinas esportivas, que permitem alargar o olhar sobre o mundo esportivo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são os elementos comuns dentro deste desporto quando comparado com outros?</li> <li>- Tática e técnica individual, tática coletiva (pequenos grupos) e sistema de jogo.</li> <li>- Classificação dos esportes.</li> <li>- Análise estrutural: a bola (móvel), o terreno, as balizas, as regras, os parceiros, os adversários.</li> <li>- Análise e funcional: Princípios operacionais → regras de ação.</li> </ul>
Os processos de desenvolvimento e aprendizagem e o ensino dos esportes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento humano e suas influências na aprendizagem e nas decisões na intervenção pedagógica.</li> <li>- Que dificuldade coloca nos alunos (de distintas idades, níveis de experiência, etc.) as diferentes tarefas que apresentamos nas situações práticas?</li> </ul>
Os processos metodológicos de ensino/aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como ensinamos?</li> <li>- Os métodos de ensino e suas implicações no aprendizagem.</li> <li>- Quais são as orientações didáticas para seu ensino?</li> </ul>
Os Programas Marcos de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização no desenvolvimento dos conteúdos esportivos. Geralmente caracterizado em grandes etapas nas quais mostram a seqüência de apresentação dos elementos do esporte.</li> </ul>
Elementos sócio históricos do esporte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que é esporte?</li> <li>- O desenvolvimento sócio histórico do esporte.</li> <li>- Mercantilização do esporte.</li> <li>- Ideologia e esporte.</li> </ul>
A aprendizagem social no campo da prática esportiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O processo ensino/aprendizagem e a prática do esporte como campo de introjeção de valores e desenvolvimento de competências "sócio/afetivas/cognitivas".</li> </ul>
A pesquisa no esporte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que hoje preocupa os pesquisadores?</li> <li>- O que "sabe" sobre que se tem dúvidas.</li> <li>- Quais são os principais autores em diferentes assuntos vinculados ao esporte?</li> <li>- Qual é a origem dos conhecimentos abordados nas disciplinas esportivas do curso?</li> </ul>
O conteúdo conceitual na escola vinculado ao esporte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que do esporte poderia ser trabalhado na escola como conteúdo conceitual?</li> <li>- Alguns procedimentos metodológicos para o desenvolvimento dos conteúdos conceituais.</li> </ul>

E então... como deveriam ser as aulas "práticas" das disciplinas esportivas nos Cursos de Educação Física? Entende-se que as aulas das disciplinas que trabalham as Manifestações da Cultura Corporal deveriam ser assumidas pelos alunos e professores como "Laboratórios de Ensino/Aprendizagem" cuja prática motora tenha como objeto, além da vivência prazerosa do movimento, oportunizar a desconstrução dessas formas sistematizadas de movimento pela reflexão/ação, abordando os diferentes aspectos que o futuro professor deve observar quando trabalha.

A prática motora, dentro das aulas das disciplinas "técnico/didática", deveria ser trabalhada para conseguir dois objetivos fundamentais, por um lado, conhecer a Manifestação da Cultura Corporal de Movimento e, por outro, como oportunidade para desenvolver nosso "olhar sensível" com relação a múltiplas dimensões que este tipo de interação humana apresenta. O exercício de prestar atenção sobre as ações, comportamentos, sensações, explicações e produções de um colega, numa determinada atividade, é de muito valor se o aluno está sensível para percebê-la, para fazê-lo objeto de sua reflexão. Devemos desenvolver uma percepção aguçada e atenta aos detalhes que pululam nossas aulas e que na maioria das vezes, passam despercebidos.

Neste delineamento as práticas desportiva e motriz, em nossas aulas, teriam como objetivos propiciar condições favoráveis para que os futuros professores conseguissem<sup>6</sup>:

- Conhecer a disciplina desportiva, suas características estruturais e lógicas, identificando os princípios de jogo, estratégias e comportamentos técnicos/táticos individuais e coletivos da disciplina desportiva e sua relação com os outras manifestações da cultura corporal.

<sup>6</sup> Nesta descrição foi estimulante trabalhar com o documento *Conteúdos Básicos Da Formação Orientada para Formação Docente de Educação Física*, elaborado por um grupo de especialistas do Ministério de Cultura e Educação da República Argentina junto a Comissão Permanente de Instituições de Formação em Educação Física (COPIFEF) e Instituições de Educação Superior.

Essas questões surgiram muito em função da forma como o aluno era visto pela disciplina naquela época: como indivíduo isolado, segmentado de um contexto maior. Era visto como “objeto” de intervenção da Educação Física e não como sujeito.

Com o meu ingresso como professora substituta na UFSC, em 92, e tendo iniciado o Curso de Mestrado em 96, percebi que teria oportunidade de estudar e aprofundar as questões que me inquietavam e as contradições que identifiquei na prática da Ginástica no contexto escolar. Este estudo, então, para mim, tem ainda maior importância, na medida em que hoje, como professora efetiva do quadro do Departamento de Educação Física/DEF da UFSC, poderei contribuir com novas reflexões a respeito de como estão estruturados os Programas da Disciplina de Ginástica.

O meu estudo, então, foi orientado pelo seguinte problema de pesquisa: *os programas das disciplinas de ginástica, dos currículos dos cursos superiores de formação profissional na área de educação física, são pertinentes a uma pedagogia transformadora, de concepção educacional crítica?*

Para deixar claro o que se busca investigar, é importante colocar qual o entendimento que se tem sobre pedagogia transformadora, de concepção educacional crítica?

Pedagogia Transformadora, de Concepção Educacional Crítica é a pedagogia que se fundamenta na reflexão da realidade, modificando a percepção do aluno diante das suas próprias experiências e do conhecimento do mundo que o cerca, desenvolvendo determinadas qualidades como cognitivas, criativas, comunicativas, expressivas, reflexivas. Muito diferente do que tradicionalmente se propunha na relação ensino-aprendizagem, como memorização e a cópia dos conteúdos

O objetivo geral da minha pesquisa é: *Analisar nos objetivos, conteúdos programáticos e bibliografia dos programas das disciplinas de ginástica dos currículos dos cursos superiores de formação profissional na área de Educação Física, as evidências de conhecimentos relacionados a uma pedagogia transformadora, de concepção educacional crítica.*

Especificamente pretende-se:

- Identificar as tendências teórico-metodológicas sustentadas nos programas de ensino;
- Analisar criticamente a contribuição desses conteúdos para o processo de formação profissional de Educação Física, com vistas a atuação na Educação Física Escolar;
- Contribuir com indicações teórico-metodológicas para o ensino das disciplinas de Ginástica dos cursos de formação profissional em Educação Física.

Gostaria de ressaltar que a opção por estudar a ginástica no âmbito escolar não significa eliminar sua importância para o ensino não formal, para ampliar este contexto de análise seriam necessários outros aprofundamentos que não foram selecionados nesta pesquisa.

Como aspectos relacionados à metodologia da pesquisa, temos:

- 1) Uma pesquisa documental, caracterizada também como teórica, porque não implica em intervenção imediata na realidade, mas contribui, segundo Demo, para criar condições básicas de intervenção.

A abordagem do estudo é qualitativa, pois se trata de compreensão e interpretação dos pressupostos teórico-metodológicos subjacentes aos programas das disciplinas de ginástica.

- 2) O objeto de estudo foram os programas das disciplinas de Ginástica I e II dos 7 cursos de formação em Educação Física, do Estado de Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC; Universidade do Contestado/Concórdia; Universidade Regional de Blumenau/FURB e Lages; Universidade do Estado de Santa Catarina/UNESC; Universidade da Região de Joinville/UNIVILLE; Universidade do Extremo Sul Catarinense/UNESC.

- 3) Os programas foram analisados através da utilização da técnica de análise de conteúdo que compreendeu as seguintes etapas:

- Pré-análise dos conteúdos dos programas;

*“detectando no movimento, na ‘prática corporal’, elementos não desejáveis, acabam por tomá-los como própria e exclusiva essência do movimento e, na seqüência, concluem que é preciso que ‘alguma coisa fora’ venha acrescentar-lhe criticidade, venha libertá-lo, libertando seu praticante. Essa coisa exterior é o discurso, que pode ter caráter sociológico, antropológico, político, etc. [...]”*

Por outro lado,

*As correntes anti-racionalistas captam que o movimento corporal humano, por não ser algo que passe pela verbalização, pode escapar da razão, por essa via, se aproxima da intuição. Afinal, o movimento não é algo que pode ser descrito e explicado (positivismo e afins) nos seus últimos detalhes, mas é algo que pode ser compreendido (historicismo e afins), vivido, sentido; ‘algo do plano subjetivo e que esconde que este plano foi construído subjetivamente’ (Ghiraldelli Jr. citado por Bracht, 1997a:20)*

Acreditamos que a primeira tendência é uma possibilidade no caminho de busca de criticidade do esporte na qual o elemento crítico é colocado pelo discurso sobre o esporte. Isso é desenvolvido através da tematização de diferentes dimensões sócio-históricas do esporte que permite, ao futuro professor, compreender a influência do contexto social no esporte, para que este possa também colaborar na construção dessa contextualização histórico-cultural do esporte junto a seus alunos. Sabemos das limitações deste tratamento porém, nossas propostas conceituais e metodológicas não conseguiram ainda, ir além desta tendência.

Como mencionamos anteriormente, no segundo caso, a postura anti-racionalista no esporte está comprometida pela lógica interna da atividade, que tem como elemento central uma relação agonística entre dois grupos, caracterizando uma situação de confronto. Porém, existe uma possibilidade de manter certa condição emancipadora, quando, na perspectiva de Gruneu, “acredita encontrar no caráter lúdico que persiste no esporte o elemento de resistência a uma total instrumentalização do esporte. O jogo possuiria algo como um elemento subversivo a toda e qualquer tentativa de instrumentalização” (Bracht, 1997b:119). Talvez, o grande desafio nessa dimensão seja ajudar na compreensão da importância do outro/adversário para jogar, explorando a idéia que o valor do jogo está na tensão prazerosa do desafio estabelecido no duelo agonístico. O elemento atrativo do jogo se mantém quando existe equilíbrio entre os adversários assegurando a condição de incerteza no resultado. Passar por “cima da cabeça” do adversário não é “justificável” quando se procura o desafio do jogar<sup>8</sup>; diferente de quando o valor da vitória esmagadora tem significado fora do próprio jogo (prêmios, troféus, prestígio social, dinheiro, triunfos institucionais, etc.).

Também, nesse contexto, toma importância fundamental o tipo de dinâmica metodológica que o professor estabelece na relação ensino-aprendizagem. Isso significa que o tratamento do conteúdo junto, aos alunos, pode ou não ser um elemento de aprendizagens sociais coerentes com a proposta progressista. Isso é discutido e abordado por diferentes autores e não vamos aprofundar sobre o assunto, porém, gostaríamos de mencionar que propostas metodológicas originadas nas pedagogias críticas<sup>9</sup> orientadas pela preocupação das aprendizagens sociais originadas nas aulas de Educação Física, vêm de encontro, em muitos de seus aspectos, das propostas metodológicas globais/funcionais ou ativas orientadas pela preocupação de propiciar aprendizagens significativas<sup>10</sup> dos elementos técnicos e táticos do esporte, e que, portanto, é uma relação que merece ser pesquisada.

<sup>8</sup> É interessante observar que nas denominadas “peladas” de rua, onde o importante é brincar, não se aceita que um time tenha uma clara superioridade sobre o outro e, quando isto acontece, as próprias crianças reorganizam a distribuição dos participantes na busca do equilíbrio de forças para assegurar a incerteza no resultado e manter a condição de duelo agonístico.

<sup>9</sup> Caracterizamos com esta denominação genérica as propostas de autores como Kunz (1994), Bracht (1992), Coletivo de Autores (1992), Hildebrandt & Laning (1986) entre outros.

<sup>10</sup> Caracterizamos com esta denominação genérica as propostas preocupadas com os aprendizagens contextualizados das intenções técnico-tática dos esportes de situação como por exemplo Greco (1998), Garganta (1998), Graça & Oliveira (1995), Bayer (1994), Lasierra et. al. (1993) entre outros.

Em contraponto a essa tendência, o que se acredita, é que a prática do educador deva ser outra, ou seja, não reproduzir um conhecimento acabado, mas oportunizar, através do seu ensino e de produção de conhecimento, a emancipação das pessoas e da sociedade.

Essa visão mais progressista tem influenciado os cursos de formação do profissional da educação, especialmente os cursos de licenciatura, que têm sido alvo de propostas de mudança curricular, para que se fundamentam e se tornem mais coerentes com as demandas da realidade em nossos dias. O que propõe é que os professores fundamentem a sua prática no dia-a-dia da escola e do aluno.

Como tendência pedagógica que atende a esse propósito, está a Pedagogia transformadora, de concepção educacional crítica sobre a qual apresento alguns princípios e características:

- Ser crítica;
- Crítica radical da sociedade;
- Desvelar a realidade humano-social em suas contradições;
- Baseia-se na crença de valores morais como justiça, verdade e liberdade (Gonçalves 1994).

A proposta pedagógica transformadora busca que o aluno desenvolva novas competências, como a autonomia, a competência social (que é a consciência social, as condições de apreender e se relacionar com a realidade) e à competência objetiva (são as condições de agir profissionalmente com a realidade).

Especificamente, na formação da Educação Física, os modelos pedagógicos adotados pelos professores tem uma relação com o contexto histórico. Por muito tempo os conhecimentos da Educação Física se fundamentaram em tendências militaristas, higienistas, de biologização e psicopedagogização, tendências que, ainda hoje, permeiam sua prática. Esses modelos e fundamentos privilegiam atividades físicas destituídas de reflexões e contextualizações, não considerando a realidade dos alunos, a sua cultura, e seus aspectos pessoais.

A partir da década de 80, com algumas mudanças contextuais influenciando a área de formação em educação física, especificamente no que diz respeito às demandas do mercado por um novo perfil de profissional, os currículos dos Cursos de Educação Física sofreram uma reformulação legal com a divisão de licenciatura e bacharelado para dar conta de um vasto campo de atuação que extrapola a escola. Nos conteúdos dos currículos plenos foram incluídas temáticas de caráter mais humanístico e filosófico, o que permitiu, então, que a formação profissional adquirisse um caráter mais reflexivo.

De qualquer forma, ainda hoje se observa a predominância de um tecnicismo ingênuo nos cursos de formação em Educação Física.

A incorporação de conhecimentos oriundos do campo da Filosofia e das ciências sociais foi fundamental para uma mudança qualitativa na formação do profissional de Educação Física, sobretudo a partir de década de 90, com o estabelecimento de pedagogias transformadoras como podemos citar:

*Concepção do Ensino das Aulas Abertas:* são orientadas no aluno, no processo, na problematização e no diálogo (Hildebrant e Laging, 1986). Os autores definem aulas abertas aquela em que admite que os educandos são pessoas que sabem atuar juntas, quanto ao sentido de suas ações. Isto significa que os alunos podem apresentar suas opiniões e realizar experiências, que resultam das suas histórias individuais da vida cotidiana.

*Teoria Crítico-Superadora:* tem a expressão corporal como forma de linguagem. O objetivo central do ensino é desenvolver a apreensão, por parte do aluno, da sua cultura corporal, entendendo-a como parte constitutiva da sua realidade social (Coletivo de Autores, 1992).

*Teoria Crítico-Emancipatória:* O objeto central do ensino é o movimento humano recriado a partir da cultura de movimentos hegemônicos e conhecidos da Educação Física (Kunz, 1991, 1994).

Concluindo, então os aportes teóricos, pode-se observar que essas três proposta pedagógicas, aplicadas na Educação Física tem um caráter transformador e o objetivo de estimular o educando a compreender, agir, sentir, refletir, criticar e criar sobre a sua realidade.

BRACHT, Valter. *Educação Física como campo de vivência social*. In Bracht, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. *Educação Física: Conhecimento e especificidade*. In SOUSA, E. S. & VAGO, T. M. (Org.) *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Cultura: Belo Horizonte, 1997.

BRACHT, Valter (b). *Sociologia Crítica do Esporte: Uma introdução*. Vitória: UFES Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

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

DEVÍS DEVÍS, José e PEIRÓ VELERT Carme. *Nuevas Perspectivas Curriculares en Educación Física: la Salud y los Juegos Modificados*. Barcelona: Inde, 1992.

GARGANTA, J.M.S. O ensino dos jogos desportivos coletivos. Perspectivas e tendências. *Movimento Ano IV (8)*, 1998.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.) *O ensino dos jogos desportivos*. 2da Ed. Porto: Universidade de Porto, 1995.

GRECO, Juan Pablo (Org.) *Iniciación Esportiva Universal: 2. Metodología da iniciação esportiva na escola e no clube*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

HILDEBRANDT, R. & LANING, R.. *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

KUNZ, Eleonor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

LASIERRA, G. e col.. 1.013 ejercicios y juegos aplicados al balonmano. Barcelona: Paidotribo, 1993).

TANI, Go. *Vivências práticas no curso de graduação em Educação Física: necessidade, luxo ou perda de tempo? Conferencia de abertura: VI Simpósio de Pesquisa em Educação Física*. UFSC: Centro de Desporto, 1994 :17-31.

Endereço: Unijuí/Curso de Educação Física, Rua São Francisco 501, CEP 98700-000, Ijuí -RS-.

---

## DA GINÁSTICA QUE SE TEM, PARA A GINÁSTICA QUE SE QUER

**Prof Ms. Albertina Bonetti**  
Departamento de Educação Física/DEF  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

**RESUMO:** *Este estudo analisou os conteúdos dos Programas de Ginástica I e II, dos Cursos de Formação em Educação Física, do Estado de Santa Catarina, buscando investigar que orientação pedagógica perpassa estas disciplinas.. Tratou-se de uma pesquisa documental, de metodologia qualitativa., com conteúdo de forma descritiva interpretativa.. Os resultados apontaram, em sua maioria, que os conteúdos dos programas destas disciplinas restringem-se à visão biologista do ser humano, com ênfase num corpo físico-morfo-funcional, seguindo princípios pedagógicos de uma corrente tecnicista, caracterizada pela ênfase no movimento sistemático e mecanizado. No que se refere à bibliografia referenciada nestes programas, confirmam, também, o predomínio de literatura numa concepção biológica, o que segmenta uma visão do ser humano. A visão restrita identificada nos dados analisados, pode ser sustentada na tese da desatualização dos programas das disciplinas, já que estes são documentos formais e praticamente obrigatórios nas Universidades. Nesse caso, é possível considerar que os Programas de Ginástica I e II, dos Cursos de Formação em Educação Física do Estado de Santa Catarina, não apresentam uma orientação pedagógica voltada ao ensino formal, e, ainda menos, com uma pedagogia transformadora, de concepção educacional crítica.*

---

### Introdução

*Porque do meu interesse em estudar este tema sobre a Ginástica no Contexto Escolar*

Com a graduação em Educação Física e a experiência como professora em escola pública por 19 anos, em academia por 18 anos e na universidade a 5 anos, sempre me questioneei quanto à coerência da relação entre o que se teorizava em Educação Física e como era desenvolvida a sua prática nessas instituições.

Como reforço desta abordagem, a bibliografia apresenta obras que enfatizam o trabalho humano *segmentado ou o trabalho cardiorrespiratório*, o que leva a concluir que, em termos de perspectivas teórico-metodológicas os programas apontam o *desenvolvimento das qualidades físicas* como um dos objetivos mais importantes a ser implementado nas disciplinas de ginástica.

Por fim, no âmbito da terceira categoria – adequação e coerência interna pode-se perceber que as obras indicadas na bibliografia dos programas, em sua maioria, não correspondem aos objetivos e conteúdos propostos. Um exemplo disso se encontra em um programa que se propõe a trabalhar com *sistemas e métodos tradicionais de Educação Física como o francês, o sueco, o alemão, o método natural de Hébert* e indica bibliografias voltadas quase que exclusivamente *‘a ginástica diferencial como Ginástica para gestantes, terceira idade, ginástica estética em academia.*

Outra incoerência encontrada nos programas está relacionada à formulação de objetivos de compreensão do *“histórico, evolução, identificação da ginástica e suas direções na atualidade*, enquanto que suas obras estão voltadas ao desenvolvimento da *psicomotricidade, flexibilidade, alongamento, treinamento e terminologia da Educação Física*, mostrando uma preocupação em socializar o momento histórico mas, sem indicar obras que fundamentem esses conteúdos.

Em apenas um dos programas analisados observou-se uma adequação entre os objetivos que caminham na direção de uma perspectiva pedagógica transformadora *ao analisar criticamente as classificações utilizadas em ginástica; avaliar a ginástica na atual realidade, contextualizando a ação pedagógica do professor; interpretar a ginástica enquanto condicionamento, treinamento e enquanto educação; e os conteúdos propostos nesse mesmo programa enfatizam a Ginástica e o corpo na cultura esportiva. A ginástica e os valores éticos e a ideologia da sociedade industrial capitalista. O corpo manipulado. A mídia e o padrão estético. Esses conteúdos permitem, então, constatar, interpretar, compreender, explicar e refletir sobre a Ginástica e a imagem de homem que ela quer retratar e o movimento numa nova concepção.*

Após analisar os conteúdos dos programas de ginástica dos cursos de formação em Educação Física, é importante refletir sobre como esses conteúdos são desenvolvidos no contexto escolar.

Essas reflexões poderão auxiliar na construção de uma proposta pedagógica crítica para a Educação Física, especificamente na área da ginástica, como passarei a colocar agora.

## **Perspectivas Teórico-Metodológicas para a Ginástica na Formação profissional: Conclusões**

Como vimos nos resultados da análise, há uma tendência tecnicista predominante nos conteúdos dos programas de ginástica. Esta tendência se caracteriza, principalmente, pela visão fragmentada e restrita do ser humano.

Entende-se essa visão restrita como resultado da desatualização dos programas das disciplinas. Esta desatualização tem alguns motivos ou se expressa em fatos e situações reais que vivemos em nossas instituições tais como:

- 1) Uma exigência burocrática institucional; a cada semestre ou ano é obrigatório a entrega destes programas ao departamento ou coordenadoria do curso, sem que sejam apreciados pelos órgãos competentes, exceto quando há proposta efetiva de mudança da ementa;
- 2) Pela ausência da compreensão da relação teoria e prática – no papel “é uma coisa...na prática é outra”;
- 3) Pelo descompromisso de uma política curricular, que se constrói a cada momento histórico, social e educacional.

Como devem ter percebido, esta pesquisa parte do questionamento da visão técnica e funcionalista apresentada pelos programas, não se reportando a metodologia adotada pelo professor em sala de aula. Nós sabemos que conforme a sua visão e princípios pedagógicos, o professor pode não somente alterar o programa formal, como também apresentá-lo sob perspectivas mais críticas.

- Análise dos conteúdos orientada pelas categorias;
- A interpretação dos conteúdos.

É importante colocar o meu reconhecimento quanto à principal limitação desta pesquisa que é o fato de ter se restringido ao estudo teórico. Dentro da realidade em que se trabalhou foi o possível de ser investigado até aqui. Entendo que uma pesquisa empírica sobre o assunto poderia ser uma nova etapa, cuja base poderia abordar os resultados desta minha análise teórica.

## **A Formação Profissional e as pedagogias na Educação Física**

As mudanças e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia tem provocado uma revisão e uma análise sobre como os processos de formação profissional vem acontecendo em todas as áreas, dentre as quais, a área da educação.

Em especial, tem se discutido o papel do educador como mediador do processo ensino-aprendizagem, e de como as transformações e exigências da sociedade tem se refletido junto aos alunos.

Da mesma forma que o educador, as instituições formadoras, também tem um compromisso social e são responsáveis por construir os processos de formação baseados na realidade social concreta e na reflexão sobre ela.

Isto quer dizer que os cursos da área da educação, especificamente, não podem se restringir a conteúdos prontos e acabados, mas devem estimular a reflexão e a compreensão do contexto social e suas relações.

Acredita-se que uma prática pedagógica que trabalha conteúdos mais coerentes com a realidade, torna o educador mais competente para participar das mudanças que a realidade requer.

Nesse aspecto, compartilho com o que diz Freitas sobre quem é o educador:

O educador (...) é aquele que

- tem a docência como base da sua identidade profissional;
- domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico socialmente produzido;
- permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre;
- é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere (Freitas, 1992).

Como se sabe, diferentes concepções de homem, de sociedade geram diferentes interpretações sobre o papel da escola, do professor e, certamente influenciam a prática pedagógica. Esta prática, por sua vez, também é norteada pela compreensão que cada profissional tem de educação.

Assim, segundo uma divisão que pode ser feita, os professores podem ser seguidores de tendências pedagógicas liberais ou progressistas.

**Pedagogias Liberais** : tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva, tecnicista.

**Pedagogias Progressistas**: libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos.

De um modo geral, o que se tem visto nos cursos formadores de área da educação, especialmente nos cursos de Educação Física, a tendência pedagógica predominante é a liberal tecnicista.

- *Nessa tendência, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através da aplicação de técnicas específicas. Ao processo educativo escolar compete oportunizar a aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos úteis e necessários para que os indivíduos se integrem à sociedade. Os conteúdos são as informações, princípios científicos e leis estabelecidos e ordenados numa seqüência lógica e psicológica por especialistas (Lukesi, 1992).*

4ª *Etapa*: Aceitar diferentes soluções para as tarefas do movimento. É o acordo para solucionar tarefas de movimento em função da situação contextual destes movimentos e das pré-condições individuais dos alunos.

5ª *Etapa*: Aceitar orientações oriundas de experiências subjetivas com atividades de movimentos. Nessa etapa, o aluno apreende e compreende as situações de movimento por ele desenvolvidas, com base em suas próprias experiências, o que faz com que os movimentos adquiram significado tanto individual como coletivo

No processo de formação dos alunos na disciplina de ginástica, em especial, entende-se que não é a nomenclatura formal que irá garantir esta visão integral dos educandos e o reconhecimento de suas experiências. Acredita-se que o ponto fundamental no desenvolvimento de seus conteúdos é a contribuição que os professores possam dar para que os educandos tenham, em sua formação, uma visão integral e crítica do mundo, associando-a, em todos os momentos de sua prática profissional.

## Referências Bibliográficas

- Coletivos de Autores. (1992). Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez. (Coleção Magister).
- Demo, P. (1994). Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- Gil, A. C. (1991). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo : Editora Atlas.
- Gonçalves, M.A. S. (1994). Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. Campinas, SP: Papirus. (Coleção corpo e matricidade)
- Hildebrant, R. & Langing R. (1986). Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Freitas, L. C. (1992). Em direção a uma política para a formação de professores. In: Em Aberto. Brasília, Ano 12, abr./jun., p. 3-22.
- Luckesi, C. (1992). Filosofia da educação. São Paulo; Cortez. (Coleção Magistério).
- Kunz, E. (1991). Educação Física : ensino e mudanças. Ijuí : Unijuí.
- \_\_\_\_\_. (1994). Transformação didática pedagógica do esporte. Ijuí : Unijuí.
- Trivinos, A. N. S. (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

End. Albertina Bonetti – Centro de Desportos/UFSC

Campus Univiersitário – Trindade – Cep: 88.040.900 – Florianópolis/SC – E-mail: tina@cds.ufsc.br

## CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFG<sup>1</sup>

**Lusirene Costa Bezerra Duckur**

Especialista em e Educação Física Escolar – CEPAE/UFG

---

**RESUMO:** O presente estudo encontra-se entre os que tratam das práticas pedagógicas, na formação profissional, especificamente na formação dos profissionais da área de Educação Física Escolar. Para a realização desse trabalho tomamos como referencial os documentos básicos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás e depoimentos extraídos através de entrevistas gravadas com doze alunos do quarto ano, de 1998. Através desse trabalho, buscamos identificar quais são as concepções dos alunos / formandos na Faculdade de Educação Física da UFG, com relação à Educação Física Escolar; às metodologias utilizadas nas diversas disciplinas referentes aos conteúdos específicos; à sua ação na escola e na sociedade de um modo geral. Deste modo, buscamos identificar quais são os pontos, nesse curso, que possam estar estrangulados e em que o currículo propõe uma ação que se materializa de forma diferente na sala de aula. As conclusões a que chegamos indica uma falta de articulação entre algumas disciplinas e o projeto político pedagógico do curso proposto nos documentos oficiais dessa unidade acadêmica. No entanto, ressaltamos o fato desse ser um curso que passa por avaliações e reestruturações o que pode estar mudando a realidade encontrada. Ao final, fazemos algumas sugestões que compreendemos ser um caminho para a superação das dificuldades encontradas. A finalidade deste estudo, portanto, é fornecer elementos para reflexão a respeito da prática pedagógica na FEF/ UFG que vem formando profissionais para atuarem na escola.

---

<sup>1</sup> Estudo realizado no curso de especialização em educação física escolar, no ano de 1998 na Faculdade de Educação Física da UFG.



## Análise dos Programas de Ginástica

Passando, agora, para a análise dos “Programas de Ginástica dos Cursos de Formação em Educação Física do Estado de Santa Catarina”, pretendemos demonstrar se os seus conteúdos apresentam evidências de conhecimentos relacionados a estas Pedagogias Transformadoras, de Concepção Educacional Crítica que acabamos de apresentar.

Os indicadores para análise dos programas de Ginástica foram: os objetivos, o conteúdo programático e a bibliografia.

Já, como categorias de análise foram definidas:

- Os Pressupostos Filosóficos: são as concepções de homem, visões de mundo e de sociedade nos programas das disciplinas de ginástica.
- A Perspectiva Teórico- Metodológica: a percepção da prática da ginástica. A ação pedagógica do professor
- E a Adequação e Coerência Interna: permitirá perceber a existência ou não de uma lógica interna nos programas.

No que se refere aos Pressupostos Filosóficos, não observou-se a presença de tendências pedagógicas de caráter crítico-transformador, pelo contrário, a maioria dos programas abordaram uma visão reducionista biológica do ser humano, na qual a ênfase é que os *alunos tenham habilidade para uma boa execução dos exercícios; criem condições físicas para ter satisfação e acompanhar as aulas sem prejuízo e sem fadiga.*

Uma outra característica é relativa ao conteúdo técnico performático, isto é, a ênfase que atribui a Ginástica a função de repassar conhecimentos, de demonstrar técnica gestual e não de estimular à reflexão crítica, de construir seu próprio movimento. É a concepção Técnico Esportiva da Educação Física que acaba sendo privilegiada na própria ginástica, com objetivos de manter a saúde corporal e a aquisição da aptidão física, envolvendo o desenvolvimento de habilidades motoras e performance desportiva. Assim, é possível concluir que os conteúdos dos referidos programas seguem os princípios pedagógicos de uma corrente tecnicista caracterizada pela ênfase ao movimento sistemático e mecanizado, vinculados ao domínio de exercícios/princípios/técnicas, bem como executar atividades físicas sob determinados padrões e características.

A forma de trabalho proposta por esses programas de Ginástica acabam cerceando a expressividade dos alunos, e estimulando uma educação voltada à subordinação.

É importante destacar, entretanto, ainda com relação aos Pressupostos Filosóficos, que apenas um programa analisado ressalta a importância do pensar, do refletir sobre o corpo, *preocupando-se em diferenciar a ginástica como meio pedagógico e instrumento didático da Educação Física de caráter humanista*, ao contrário dos outros programas, que enfatizam movimentos associados a padrões mecânicos e pré-estabelecidos

Quanto à segunda categoria analisada a Perspectiva Teórico- Metodológica verificam-se também a predominância de tendência tecnicista, com ênfase no “saber fazer” Essa conclusão se deu a partir da interpretação dos próprios “verbos” utilizados nas propostas teóricas e metodológicas dos programas, tais como: *definir, identificar, elaborar, selecionar, desenvolver, distinguir, dominar, aplicar*. Não foram quase observados expressões que demonstrem a preocupação com o “pensar” do aluno, *como criticar, refletir, analisar ou oportunizar.*

A perspectiva teórico-metodológica denota, portanto a ênfase na transmissão do conhecimento sob o comando, especialmente para ações voltadas à busca de qualidades físicas, através do movimento. Como exemplo, nos objetivos percebeu-se a busca de *um bom condicionamento físico e de uma adaptação do aluno às necessidades produtivas da sociedade, como literalmente foi dito em um programa: preparação para enfrentar a luta profissional fora da escola.*

Um dos conteúdos mais frequentes nos programas estudados é a aplicação dos diferentes tipos de Ginástica: *estética, aeróbica, localizada, corretiva, musculação e step*. Esses tipos de ginástica enfatizam a repetição de movimentos pré-determinados com objetivos de aprimorar, corrigir, aperfeiçoar algumas técnicas corporais ou qualidades físicas.

Podemos perceber que essa é uma proposição inovadora uma vez que aponta para uma ruptura com o sistema educacional vigente o que, além do professor, o aluno também teria que estar em condição de dedicação exclusiva, não teria que ficar a maior parte do tempo sentado em sala de aula, mas se instrumentalizando na combinação de teoria e prática, em que a teoria se confronte com a prática e a prática se renove pela teoria.

### **Currículo Ampliado<sup>4</sup>**

Essa concepção tem como objeto a reflexão do aluno, ou seja, a escola se apropria do conhecimento, sistematiza-o dando-lhe um tratamento metodológico que possibilita ao aluno a apreensão dos mesmos. Nesse sentido a escola favorece a capacidade reflexiva do aluno.

O currículo nessa perspectiva se torna um instrumento que possibilita as camadas populares acesso ao conhecimento científico, contribuindo para que o homem possa ser sujeito de sua própria história, uma vez que o mesmo ao se apropriar desses conhecimentos se torna capaz de melhor compreender e analisar a realidade vivida por ele. Nesse sentido, se torna necessário que o eixo curricular seja delimitado na escola, onde já não interessa somente listas de disciplinas desconexas uma das outras, é preciso que o currículo tenha como eixo norteador a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade - social e complexa - de determinadas atividades profissionais, deixando assim de ser um organizador de meras técnicas para se tornar um processo dialético, em que o aluno possa ver o conhecimento em sua totalidade.

O currículo ampliado se materializa através de uma dinâmica curricular constituída por três pólos, que expressa a direção política do currículo, sendo estes: trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar

Dentro do currículo ampliado a seleção dos conteúdos ocorre a partir de princípios epistemológicos e ideológicos, considerando: à relevância social; à contemporaneidade, a adequação às possibilidades socio-cognitivas do aluno, à simultaneidade dos conteúdos enquanto dado da realidade e à provisoriade do conhecimento.

### **Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação Física**

Tomando como ponto de partida a Resolução - CCEP n.º 393/95 que fixa o currículo pleno do curso de licenciatura em Educação Física, oferecido pela Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, destacaremos alguns pontos, que consideramos serem fundamentais para a compreensão das proposições feitas por este curso, para formação profissional.

Este currículo tem como base fundamental o estudo da motricidade humana, está comprometido com um projeto histórico de sociedade, com princípios baseados em pedagogias críticas, à medida que seus objetivos foram construídos a partir de três elementos:

- O domínio dos conteúdos fundamentais e metodológicos inerentes à área; compreendendo o conhecimento como sendo um dos aspectos a serem considerados em um profissional;
- A compreensão da escola enquanto realidade histórico-concreta e determinada socialmente como espaço objetivo;
- A visão do trabalho como dimensão social, cultural e pedagógica, com capacidade de criar e recriar, na especificidade de sua ação educativa, novos conhecimentos e aplicá-los rumo à transformação da sociedade.

O currículo da FEF pode ser considerado como um currículo avançado, uma vez que ele traz em si elementos inovadores que possibilitam a ampliação da apreensão e construção do conhecimento.

<sup>4</sup>Metodologia do Ensino da educação Física - Coletivo de Autores (1992).

Nesse sentido, e com base no estudo realizado é que propomos que os programas formais dos cursos de Educação Física sejam reavaliados e reconstruídos a fim de contribuir na formação de profissionais comprometidos com uma pedagogia transformadora, numa perspectiva educacional crítica. Esta pedagogia teria como princípios do processo de ensino-aprendizagem:

- o ato de conhecer no lugar da memorização do conhecimento;
- a cultura do movimento no lugar da técnica gestual;
- a responsabilidade expressiva no lugar da ordem e a disciplina; ser um corpo ao invés de ter um corpo.

Para que esses princípios se efetivem é necessário a revisão e a elaboração de critérios para a seleção de conteúdos direcionados à autonomia, à reflexão, à criatividade e à competência social, superando o reducionismo conceitual predominante na área da Educação Física.

A prática da Educação Física nessa perspectiva, também irá possibilitar que o aluno desenvolva sua competência social, pois ele irá reconhecer seu corpo e os seus movimentos como resultado de um conjunto de concepções culturais, sociais e históricas, as suas próprias potencialidades e possibilidades, os seus limites diante do objetivo que se propõe atingir na sua vida pessoal e profissional.

Considerando esta visão e as conclusões do meu estudo, é preciso apontar, então que bases teórico-práticas uma nova perspectiva pedagógica transformadora, de concepção educacional crítica para a ginástica deveria se apoiar.

A aplicabilidade de conteúdos de ginástica pode oportunizar ao aluno sentir o próprio corpo, adquirindo conhecimento, percepção corporal por meio de movimentos que lhes permitam experimentar o mundo corporalmente, seja através do respirar, do andar, enfim, do enfrentamento dos desafios da vida cotidiana. Isso significa dizer que os conteúdos de ginástica devem ser criticamente discutidos e contextualizados e não apenas identificados e repassados como meros exercícios mecanizados, prontos e determinados.

Em relação à metodologia de ensino/ para a implementação de uma tendência pedagógica transformadora/ de concepção educacional crítica/ observa-se a inexistência de procedimentos ideais para ensinar os alunos/ diante da complexidade subjacente a essa tendência/ bem como do caráter dinâmico das mudanças que se processam na realidade social. Entretanto/ acredita-se na consistência de alguns métodos potencialmente mais favoráveis à construção de tal perspectiva.

Abordo aqui a concepção dialética do Se-Movimentar, do Prof. Kunz que “estabelece uma estreita relação com a concepção dialógica do processo de ensino-aprendizagem de Paulo Freire. Para este educador, a aprendizagem não se limita à transmissão de informações e de técnicas, mas consiste em um processo dinâmico, baseado no diálogo entre todos os envolvidos (Kunz 1991).

No processo do Se-movimentar/ o ensino não se faz por meio de movimentos técnicos padronizados do ser humano, abrindo perspectivas para um redimensionamento, apreensão e ação abrangentes da realidade, através da perspectiva dialógica do movimentar-se, ou seja, as ações do movimento devem-se constituir num “compreender-o-mundo-pelo-agir”.

Uma outra proposta, com perspectiva antropológica para o ensino de Educação Física, também abordada por Kunz (1991), refere a utilização da metodologia da problematização no desenvolvimento dos conteúdos da área.

Esta metodologia tem algumas etapas sistematizadas a serem seguidas no processo de ensino-aprendizagem:

*1ª Etapa:* Desvelar o problema básico relacionado com o Movimento. Significa transmitir as intenções do movimento, ao invés de seguir atividades corporais baseadas em destrezas esportivas pré-fixadas.

*2ª Etapa:* Acentuar o significado individual das situações de movimento. Neste momento, professores e alunos movimentam-se a partir das experiências e expectativas dos alunos, ou seja, de acordo com o significado subjetivos que o movimento tem para eles.

*3ª Etapa:* Favorecer o sentir-se responsável pelas ações de movimentos. A partir da reflexão e da problematização oportunizada aos alunos sobre os seus próprios movimentos, eles têm possibilidade de encontrar soluções para os problemas, baseando-se nas próprias experiências.

De um modo geral, todos compreendem, como sendo conteúdos fundamentais aqueles que preparam o profissional para atuar na escola, embora nem todos tenham conseguido se expressar de forma objetiva e clara, variando as respostas, desde o reconhecimento de um eixo epistemológico, no curso de Educação Física, até mesmo definindo elementos que compõem essa área de conhecimento. A partir da pesquisa, constatamos que os entrevistados perceberam a importância deste curso voltado para atender a escola.

Ao questionarmos sobre quais as disciplinas que vem contemplam a educação física escolar, constatamos que, quase a totalidade dos entrevistados, aponta a disciplina Motricidade como sendo uma das disciplinas, que relaciona seus conteúdos à escola, além da Motricidade são citadas as disciplinas: Didática, Educação Brasileira, Voleibol, Futebol, Handebol e Aprofundamento. No entanto surgem denúncias em relação a algumas disciplinas, vejamos,

*De acordo com o COLETIVO DE AUTORES, (concepção de Currículo Ampliado) o que possibilita ao aluno a compreensão dos conteúdos, é o tratamento metodológico. Se não está havendo esta compreensão, creditamos o fato à metodologia de ensino utilizada em algumas disciplinas no decorrer do curso.*

Relacionado à didática, ou seja, a forma como são apresentados os conteúdos aos licenciandos da FEF, solicitamos nas entrevistas que os alunos fizessem referências, de como tem sido a prática dos docentes com relação à transmissão dos conteúdos, e até que ponto essa “didática específica” (termo encontrado em documento oficial do curso) de cada disciplina contempla a escola. Observamos que as respostas foram variadas, no entanto é reforçada a questão desse curso ser voltado para atender a escola, e são destacadas de forma significativa as contradições existentes entre teoria e prática, assim como denunciam a desarticulação que existe entre algumas disciplinas e o curso, deixando claro que, embora exista um projeto, este não vem acontecendo de forma interdisciplinar.

Sobre as metodologias utilizadas para transmissão de conteúdos inerentes as diversas disciplinas, que compõem o Currículo de Educação Física da FEF, que prioriza a escola, perguntamos quais foram as contribuições destas para o entendimento deles sobre Educação Física Escolar. A maioria afirmou que grande parte das disciplinas contribuíram para uma compreensão sobre educação Física escolar, citando dentre outras, a Didática, que vem ampliando a visão dos alunos com relação a diferentes e novos paradigmas dessa área de conhecimento, demonstrando assim que o curso vem conseguindo, em parte, atingir o objetivo, pois de acordo com os depoimentos, nem todas as disciplinas estão voltadas para educação física escolar (o que segundo os mesmos é o objetivo do curso).

Ainda relacionado a esses itens que tratam das metodologias utilizadas nas diferentes disciplinas, fica claro que existem divergências entre elas, o que explicita o currículo como sendo um campo conflituoso, carregado de intenções e que nem sempre estas intenções estão explicitadas na sistematização do currículo, ao que MOREIRA e SILVA denominam como sendo o currículo oculto, que é a prática que ocorre no interior da sala de aula.

Tendo a FEF como um dos seus objetivos a interferência dos profissionais formados por ela, na sociedade. Perguntamos, se esse objetivo tem se concretizado na prática e de que forma eles poderiam contribuir em prol da melhoria da qualidade do ensino, quando eles estiverem exercendo sua profissão. Neste item, foram apontadas várias formas de interferência deles na sociedade, então disseram que poderão interferir na sociedade à medida que, ao ingressarem no mercado de trabalho, eles possam conscientizar os seus alunos, com relação à realidade social dos alunos, assim como, sugerindo e propondo mudanças. Destacam ainda a necessidade de um maior conhecimento acerca de como seria esta interferência, uma vez que o curso é muito teórico, e que, segundo alguns, leva um discurso superficial, dificultando a implementação de ações. Reconhecem que as práticas pedagógicas da educação física, de um modo geral, têm deixado muito a desejar e que isto precisa mudar, embora reconheçam a dificuldade. Apontam a formação crítica como um elemento essencial para essa intervenção.

Tomando como base a concepção de currículo intensivo<sup>6</sup>, que aponta a competência profissional como sendo um dos meios para renovar e humanizar as inovações, e diz ainda que os profissionais poderão estar intervindo na sociedade com objetivos de mudanças. Deste modo, se faz necessária uma formação voltada

<sup>6</sup> Definindo competência do ponto de vista da educação como sendo o processo de formação de um sujeito histórico. Demo, 1997.

## Introdução

O que nos levou a um estudo inicial, abordando o tema currículo, foi a necessidade de estarmos contribuindo de forma significativa, para com as discussões a respeito das possibilidades de melhoria da qualidade do ensino no processo de formação inicial do profissional, que vai atuar na escola.

Tomando como base que a educação e o currículo não se dissociam e estão profundamente implicados, um complementando o outro, e compreendendo que a teorização crítica do currículo, como um meio para identificarmos e analisarmos as relações de poder envolvidas, e que essas passam, necessariamente, pela questão da educação e pelo currículo é que tentaremos apresentar alguns elementos que poderão explicar os problemas da formação docente.

Formação esta feita através de um processo acadêmico, no qual podemos observar que os currículos vêm sofrendo mudanças significativas. No caso específico da Educação Física, o processo de mudança vem se dando de forma mais lenta, inclusive com a legislação que vem contribuindo para a lentidão no processo. Destacamos também que, a partir da Resolução n.º 03/87, consubstanciada no Parecer n.º 215/87 CFE/MEC, no qual se descaracterizou a idéia de currículo mínimo de conteúdos, estabelecendo apenas duração do curso de Educação Física de três para quatro anos, que formariam licenciados e bacharéis de acordo com a demanda e realidade social de cada instituição.

Essa resolução avança, pois traz em si uma concepção mais aberta de currículo – dando-lhe uma visão crítica e política; tendo em vista que contempla aspectos humanistas e técnicos, numa visão de formação geral. Nessa perspectiva o currículo leva em consideração a função social do conhecimento, a qual considera os interesses do aluno, trazendo uma flexibilização do currículo.

### Concepções Preliminares sobre Concepção de Currículo

Com base em autores ligados a correntes pedagógicas críticas que vem desenvolvendo estudos nesta área de formação, abordaremos algumas concepções de currículo, que estão sendo discutidas e apresentadas nos meios acadêmicos com o objetivo de estarem ampliando conhecimentos, que possibilitarão uma compreensão das intenções que permeiam a organização do trabalho pedagógico.

#### Currículo, Cultura e Sociedade<sup>2</sup>

Essa concepção vem sendo desenvolvida partindo do princípio que o currículo não é um campo meramente técnico e compreendendo que esse está sendo guiado por questões sociais, políticas, epistemológicas. Essa concepção é considerada como parte daquilo que se denomina Teoria Crítica do Currículo. Tal abordagem defende uma visão sócio-política, destacando as relações de poder que estão presentes na organização do trabalho pedagógico como elemento de controle. Demonstrando assim que o currículo não é neutro, estando sempre carregado de valores permeados por relações, tais como: poder, ideologia e cultura, como questões políticas que se encontram de maneira explícitas ou implícitas no interior dos mesmos.

Sendo assim, é tarefa dos educadores estarem sempre atentos para às relações contidas no currículo. Caso esse esteja contribuindo para a reprodução de uma cultura de instrumento de controle, se faz necessário questionar e problematizar, buscando sempre transformar essas relações de poder.

#### Currículo Intensivo<sup>3</sup>

Nessa concepção de currículo intensivo, encontramos uma proposta alternativa de organização do trabalho didático acadêmico, visando a formação do cidadão e do profissional moderno. Acreditando ainda, que as universidades podem desenvolver um papel fundamental para o desenvolvimento humano, se estiverem voltada para o desenvolvimento da competência do cidadão com capacidade de intervir eticamente na sociedade e na economia, buscando uma humanização das mesmas.

<sup>2</sup> MOREIRA E SILVA (1995)

<sup>3</sup> DEMO, 1997

- 2 - Quanto à compreensão de escola como local de práticas pedagógicas: foi possível perceber que todos reconhecem que escola é o local privilegiado pelo curso, embora levantem a possibilidade de outros locais.
- 3 - Quanto à formação do profissional e sua dimensão social: esse é um ponto que, embora nem todos tenham clareza de como seria a atuação, mas todos destacam a necessidade de ser um profissional diferente da maioria que está no mercado de trabalho, tendo uma postura de intervenção no sentido de buscar mudanças, nas quais as pessoas possam se ver inseridas no contexto em que vivem.
- 4 - Avaliação sobre o que pensa os alunos do currículo de formação: todos apontam como sendo boa, no entanto, levantam algumas críticas no sentido de: *embora o projeto seja bom, nem todos o seguem* o que desencadeia uma falta de articulação entre disciplinas e professores.

### Algumas Sugestões

Mediante as problemáticas apontadas pelos formandos sugerimos que o curso proponha ampliar e verticalizar discussões sobre:

**Projeto Político Pedagógico** – que contemple a participação do aluno e avalie as implicações internas do currículo. Pois para que possamos construir um projeto político pedagógico prevendo ações e metas a serem atingidas pela unidade acadêmica, é necessária a participação de toda a coletividade envolvida no processo.

**Conteúdos e Metodologias** – que esses estejam voltados para o objetivo proposto pelo currículo e definidos no Projeto Político Pedagógico.

**Interdisciplinariedade** – acreditamos que a partir de um trabalho articulado entre as diferentes disciplinas, ampliam-se as possibilidades de uma formação, na qual o sujeito tenha uma visão de totalidade o que possibilitará formar cidadãos/ãs que tenham uma atuação rumo à superação do atual projeto social.

### Bibliografia

- BORGES, Cecília Maria Ferreira. O professor de Educação Física e a Construção do Saber. *Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998*
- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE (org.) Educação Física escolar frente aos PCNs. Ijuí: Sedi Grafi 1997
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física, *São Paulo: Cortez, 1992*
- DÉMO, Pedro. Educar Pela Pesquisa. *Campinas SP: Autores associados, 1997 2ª edição*
- FREITAS, Luiz Carlos. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. *Campinas. SP: Papyrus, 1995*
- GENTILI, Pablo (Organizador) Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. *Petrópolis. ES: Vozes, 1996 2ª edição*
- GENTILE Pablo e SILVA, T da. Tadeu Neoliberalismo Qualidade Total e Educação. *Petrópolis RJ 1994*
- MOREIRA, Antônio F e SILVA, Tomaz T da. (Organizadores) Currículo Cultura e Sociedade. *São Paulo: Cortez, 1995 2ª edição*
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. A Formação do Profissional da Educação: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. *Campinas: FE/UNICAMP, 1993 (Tese de doutorado)*

### Documentos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS Resolução N.º 393- CCEP aprovada em 05/12/1995

\_\_\_\_\_. DAVID et al Diretrizes Curriculares Nacionais: contribuições para o debate em Educação Física & Esporte 1998 ( comissão designada para a atender convocatória 04/SESU/CNE

BRASÍLIA, Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 03/1987, de 3 de junho de 1987. Diário Oficial. Brasília, 22 de jun. 1987. Seção 1, jun. 1987, pp. 9.635-9.636.

Endereço da autora:

Lusirene Costa Bezerra Duckur

Avenida Pedro Paulo de Souza, 10875, bloco 5 apt. 103 setor Goiânia 2

CEP 74663-520 – Goiânia – Goiás – [Email lusirene@cepae.ufg.br](mailto:lusirene@cepae.ufg.br) – Telefone: (062) 205 6045

Elementos como: *Monografia, Atividades complementares, Oficina Experimental e a garantia do direito de cursar disciplinas em outros cursos*, são avanços significativos, pela ampliação das possibilidades de aprendizado a partir das diversidade de experiências que fazem parte do currículo, como seus elementos constitutivos.

Nesse sentido, gostaríamos de estar destacando a elaboração de um estudo monográfico, como um dos pontos alto deste curso, pois essa é uma ação que contribui para a formação profissional à medida que a sistematização do conhecimento científico acontece para todos.

De igual importância, são os outros itens à medida que a ampliação das oportunidades de contatos com outras formas de informações (que não só na sala de aula do seu instituto de base) se estabelece através das oficinas, dos seminários, congressos e outros, bem como, da oportunidade de cursar disciplinas de interesse dentro da mesma instituição como direito garantido.

Encontramos no documento Diretrizes Curriculares Nacionais contribuições para o debate em Educação Física & Esporte, elaborado pela comissão designada pelo conselho diretor com este fim, um projeto que vem expressar qual é a concepção de Currículo e de Projeto Político Pedagógico que esta unidade acadêmica tem hoje.

Esse documento propõem que ao se elaborar diretrizes ou pressupostos curriculares, sejam observadas algumas questões como:

- A Universidade não pode perder de vista seu papel de transmissora e produtora de conhecimento, assim como sua função social de formar profissionais para atender demanda do mercado.
- Que se rompa com a idéia de neutralidade, pois a educação não é neutra, assim como os cursos de formação não fiquem presos a reproduções de conhecimentos técnicos e o que o ensino, pesquisa e extensão estejam sempre contemplados como elementos curriculares.
- Quanto aos objetivos, que esses estejam voltados para a competência profissional, em que a prática pedagógica vá além da reprodução. Formar profissionais que sejam capazes de compreender e se posicionar mediante a realidade encontrada.

Por fim, gostaríamos de estar destacando que esse curso de graduação em Educação Física tem um perfil diferente, trouxe mudanças para a nossa região, pois tem suscitado discussões a respeito do perfil do profissional que se busca. Embora ainda não possamos considerá-las significativas, uma vez que elas vêm se dando em dimensão ainda considerada pequena, mas que, à medida que novos profissionais vão se formando e entrando no mercado de trabalho, com certeza aquelas discussões irão se ampliando.

## **Projeto Curricular e Confronto com a Realidade**

Este estudo teve como base analisar os pressupostos curriculares desenvolvidas por professores de educação física através dos documentos oficiais e observa a partir de entrevistar alunos do último ano, se os objetivos do projeto curricular estão sendo materializados na prática a partir de depoimento expressos pelos/as acadêmicos/as<sup>5</sup> no final do curso. Explicitando que esses participaram das discussões quando da reestruturação do atual currículo, no entanto a formação deles tem como base o currículo anterior, no qual não se contemplaram as oficinas experimentais. Do mesmo modo, ressaltamos que o atual corpo docente foi reestruturado, o que pode estar fazendo diferença para as turmas subsequentes no que diz respeito à produção e o trato com o conhecimento.

A estrutura do estudo/pesquisa partiu de três eixos básicos. Está organizada em dez questões temáticas, que problematizam a concepção de Educação Física, os conteúdos de ensino, a formação profissional e a avaliação do curso, as quais passaremos a analisar em forma de itens.

O currículo trata como um dos objetivos o domínio dos conteúdos fundamentais e metodológicos, buscamos identificar junto aos alunos qual a sua compreensão a respeito dos conteúdos fundamentais e metodológicos, a que se refere o currículo.

<sup>5</sup> 12 alunos que estão no quarto ano representando um percentual de quase 30% da turma.(formandos 1998)

(Ferreira, 1993). Uma educação de valores é algo a ser vivido e isto deverá estar evidente no projeto de formação dos professores e nos projetos de extensão e pesquisa que se desenvolvam no decorrer da formação. Uma praxis de fato, estará sendo buscada se as experiências se derem considerando a realidade onde o curso está inserido.

Uma abordagem qualitativa será incentivada no futuro profissional para que não tema inovações, pois modernidade, para Demo (1994), significa desafios, inovações busca de reconhecimento e Paulo Freire (1987) argumenta nesse sentido que junto aos sonhos de transformação aparece o medo e que então a educação para o futuro deverá centrar em atitudes, habilidades, interesses, valores, não esquecendo do papel da inteligência que segundo Piaget é o de compreender (reflexão) e o de inventar (ação), sucedendo-se num processo dinâmico e interativo.

Ao analisar-se a Educação Física como campo profissional no 3º milênio, cada vez se fortalece a tendência da atividade física na perspectiva da cultura e qualidade de vida e, isto exigirá uma nova postura, um repensar diferente. Ao lado da preocupação em contribuir para uma qualidade de vida melhor em todas as fases de desenvolvimento, muita ênfase está sendo dada às idades maduras em razão do aumento do tempo de vida entre as populações. Outra questão muito discutida em todos os Fóruns e Congressos é como o profissional de Educação Física tem tratado as questões culturais, como tem atuado para o resgate do verdadeiro significado da atividade física e do esporte. Como poderá a área ressignificar atividades físicas tradicionais herdadas de outras culturas, povos que constituíram o povo brasileiro? E, como reintegrar essa questão na comunidade – escola. Como é entendido e será tratado o fenômeno esporte no próximo milênio, quais as novas relações a serem estabelecidas. E se o homem só é verdadeiramente homem, quando brinca, como já dizia Schiller, qual será outra tendência a ser resgatada nos seres humanos mecanizados neste século?

#### *Que profissionais formar?*

A Pedagogia do Esporte parece ter atingido uma fase de maturidade, adulta e no entanto muitas unidades formadoras ainda se instauram no apenas ensinar e prestar serviços comunitários. É preciso estruturar-se as ações de formação com base no conhecimento, na pesquisa, na produção do conhecimento. É preciso estruturar-se ações interdisciplinares que assegurem a exploração do processo de pensamento dos nossos estudantes, das suas potencialidades expectativas, motivos. Sabe-se que a sociedade brasileira não se satisfaz mais com decisões pedagógicas em que não sejam pensados reajustes contínuos que permitam um bom funcionamento do sistema educacional. À medida que o país cresce em complexidade cada vez se ressentem mais de uma melhor qualificação de recursos humanos em todas as áreas, e aí inclui-se muito especialmente a Educação Física.

A Educação Física no 3º Milênio, crise da ciência, perda da inocência! Evidências tem mostrado que a Educação Física está utilizando poucos conhecimentos científicos na prática pedagógica, assim como existe cada vez um maior afastamento entre investigação acadêmica e prática cotidiana (Betti, 1993). É preciso refocalizar a Educação Física, Pellegrini e Albuquerque (Resende e Votre, 1994). É preciso desafiar o corporativismo acadêmico com uma abordagem multidisciplinar, multiparadigmática e multicultural. É preciso examinar a formação em Educação Física numa perspectiva da cultura docente o que implica levar em consideração além das particularidades do currículo de formação inicial, os programas de formação permanente (Molina, Neto 1997). É preciso no projeto de formação diferenciar profissão de ocupação é preciso estudar o homem engajado na prática de atividades motoras, porque:

A teoria sem prática é oca, a prática sem a teoria é cega!

A teoria explica tudo e nada faz, a prática tudo faz e nada explica!

Portanto o que é preciso na formação, é discutir-se como dispor as disciplinas ditas teóricas e/ou práticas no currículo e a sua operacionalização senão veremos uma replica das aulas desenvolvidas no 1º e 2º graus. Se queremos um profissional especializado em motricidade humana deve-se ter a discussão e a análise dos movimentos do homem enquanto se move para aprender, como ele processa seus movimentos, que significado tem cada movimento para ele.



para a competência do cidadão, qual seja, uma instrumentalização adquirida no decorrer da formação, fomentada pelo processo através do qual as universidades possam estar possibilitando caminhos através de experiências concretas, relacionadas com a realidade social na qual se inserem.

Ao tratarmos da formação profissional deste curso, perguntamos se de fato o mesmo vem atendendo seu objetivo de estar capacitando professores para atuarem nas escolas. Deparamo-nos com respostas nas quais alguns alunos acham que sim, enquanto outros acham que em parte, argumentando que nem todos os alunos têm como objetivo a escola, bem como o currículo do curso, por si só, não consegue mudar a visão de mundo de todos.

Ao identificarmos no currículo o objetivo de formar profissionais, que ao ingressarem no mercado de trabalho, estejam instrumentalizados para aturem de forma transformadora na sociedade perguntamos se, de fato, levando em consideração os conteúdos ministrados neste curso de Educação Física, se eles sentem preparados para atuar de forma a contribuir para a transformação na sociedade. Percebemos que a maioria ainda não tem clareza a respeito desta questão, mas encontramos divergências: uns acham que se sentem preparados, outros não, há também aqueles que não sabem precisar. Em questões anteriores, foram apontadas algumas divergências referentes à metodologia utilizada pelas disciplinas curriculares, entendemos ser este um ponto que deverá ser analisado com mais profundidade, pelo fato destes alunos ainda terem experiências escolares e ainda não fizeram a disciplina Prática de Ensino, sendo que até o momento para grande parte desses alunos, a escola ainda é algo hipotético e não concreto.

A respeito da compreensão de Educação e escola, encontramos uma variedade considerável nas respostas, desde aqueles que não responderam, passando pelos que não têm muito claro e até por quem reconhece a dimensão política contida na educação.

Com relação a compreensão do papel do professor na escola, constatamos que a maioria compreende o papel do professor como de “mediador”, embora tenham sido levantadas outras, tais como: ‘dono da chave do conhecimento’, “detém o conhecimento”, “estar conscientização o aluno”, entre outras. Ficando assim explícito, ser este um dos pontos que ainda estar confuso para a maioria, no entanto, eles têm claro como o professor não deve ser, ou seja, discordam da postura do professor quando este se coloca acima do aluno.

Ao analisarmos os itens relacionados à ação transformadora na escola, à compreensão sobre Educação e Escola e o papel do professor na escola, entendemos que estes não estão muito claros para esses alunos/formandos, o que pode ser um indicativo de que o curso não vem conseguindo atender seus objetivos de modo satisfatório. Ao que pode ser atribuído a forma fragmentada de como vêm sendo veiculados nesse curso os conteúdos das várias disciplinas. De acordo com o COLETIVO DE AUTORES, a visão de totalidade que os alunos possam vir a ter, só acontecerá à medida que estes conseguirem fazer síntese articulando as diferentes disciplinas e explicando a realidade.

Por último, pedimos para esses alunos uma aliviação do currículo. De um modo geral as respostas são positivas, apontam também, falhas relacionadas à organização do trabalho pedagógico como falta de articulação entre as disciplinas, assim como entre os próprios professores, evidenciando desta forma que a proposta curricular expressa em documentos nem sempre vem se materializando no cotidiano do curso. Demonstra-se mais uma vez que o currículo não deve ser apenas um enumerado de disciplinas, mas sim um projeto, e para que esses projetos se concretizem, se faz necessário que os envolvidos se proponham concretiza-lo.

## Reflexões Necessárias

Tomando como referencial os documentos básicos do curso de Educação física e o depoimento extraído através de entrevistas com os alunos, temos como consequência quatro grandes questões.

*1 - Quanto aos conteúdos estruturados pelo currículo para formação do professor de educação física: podemos dizer que, embora não tenham explicitados quais seriam os conteúdos da Educação Física, deixaram claro que os conteúdos fundamentais são aqueles relacionados a escola. Levantando críticas a respeito de disciplinas que estão desvinculadas da escola e principalmente de algumas que são ministradas por professores de outros departamentos que, desvinculam até mesmo das questões da Educação Física.*

- a) Na orientação acadêmica, o professor é um transmissor do conhecimento, um líder intelectual e um expert no conteúdo;
- b) Na orientação prática, é salientado o indivíduo altamente habilidoso que ao tornar-se professores são muito criativos;
- c) Na orientação tecnológica são focalizados procedimentos sistemáticos preparando os professores para habilidades específicas. Nesta, dois são os caminhos: Behaviorista e Cognitiva, sendo que, no caminho behaviorista, se treina habilidades de ensino, a performance do professor no ato de ensino, e o que acontece com os alunos nesse ato. O cognitivista, busca construir um professor como um tomador de decisões, bons programas e bom ensino são decorrentes de boas decisões e ações congruentes pelos professores. A orientação tecnológica assegura que pela introspecção e análise do planejamento, e atuação pensada haveria uma melhoria significativa no ensino.
- d) A orientação pessoal foca na maturidade psicológica e desenvolvimento do EU de cada professor, o vir de ser, precede a maestria das competências necessárias para ser um bom professor. Em 1º lugar ele é uma pessoa, uma personalidade única em busca de sua auto-satisfação. Essa orientação levanta as necessidades dos futuros professores para determinar os objetivos discutir métodos, conteúdos e formas de operacionalizá-las;
- e) A orientação crítica – social enfatiza as dimensões políticas e éticas do ensino considerando a formação de professores uma estratégia mais justa e democrática. Feiman (1990) critica essa orientação, crítico – social justificando que enquanto todas as outras transferiram seus conceitos para a prática, a crítica – social não tem evidenciado formas concretas para adoção em classe. Essa orientação tem recebido também as denominações de Educação Progressiva, pedagógico, crítica, ensino emancipador (emancipatório), crítico – emancipatório, potencialização do estudante, responsabilidade social, Integração ecológica.

No entanto nenhuma dessas orientações e caminhos assumidos relatam como a formação do professor tem sido praticada e muito menos ainda se sabe acerca da formação de professores de Educação Física no Brasil em mais de 170 Cursos Superiores.

Acreditamos que uma nova perspectiva de socialização ocupacional inclui todas as formas de socialização que fazem com que as pessoas ingressem no campo da Educação Física e que mais tarde são responsáveis por suas percepções como professores educadores. O aprender a ensinar, portanto é visto como um processo para toda vida e envolve diferentes espécies de influência tais como experiências precoces em Educação Física e Esportes, senso comum em atividades física e preparação formal dos professores. A socialização e a organização das escolas e da cultura são buscadas e constituem-se em ferramenta cultural para os programas de formação de professores, identificando as causas profundas dos problemas da Educação Física e sugerindo alternativas. Como os professores se socializam? Quais são os agentes mais significativos? Como isso os influencia?

Em geral, os cursos parecem ter sido organizados num modelo técnico racional da ciência e mesmo os conhecimentos dele decorrentes não tem sido usados nos programas de formação para analisar como melhor formar professores a partir dos problemas que os programas tradicionais provocaram em seus formandos. Opor-se, confrontar-se as diferentes tendências não é uma forma correta de abordar a questão porque sequer habilidades de ensino tem sido desenvolvidas na maioria dos cursos de formação e também como se o processo de ensino pudesse se desenvolver destituído de idéias e valores. A falta de tradição e de orientação teórica (cognitiva) é responsável pela pouca influência na maneira de pensar e na capacidade de ensino dos futuros professores e isto contribui para o que se chama de auto – reprodução das falhas em Educação Física (Crum, 1990), diz que a competência no ensino é uma questão ética e moral de credibilidade, é consequência da qualidade da educação e suportes vivenciados na formação.

Uma formação abrangente se traduziria em competências sociais e culturais, onde na competência social se buscaria a capacidade de organizar o ensino, as ações de aprendizagem dos alunos e dos grupos, como auxiliares. A competência cultural por sua vez trataria dos conteúdos, ou seja tudo o que deve ser aprendido nas disciplinas: Pedagogia do Desporto, Teorias de Aprendizagem Motora, Teoria e Metodologia do treino e outras. Muitos estudos tem chamado atenção para uma ênfase excessiva na formação pedagógica em

# A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*Dircema Franceschetto Krug*

Doutora em Ciências da Educação

Universidade Tuiuti do Paraná – Curso de Educação Física

---

*RESUMO: Este artigo tem o propósito de apresentar algumas reflexões do processo de desenvolvimento de profissionais em Educação Física levantadas por ocasião da atuação como professora de Metodologia da Educação Física e dos Desportos a partir da análise de escritos de diferentes autores e de propostas operacionalizadas para formação de profissionais em Educação Física. Muito se tem escrito sobre como se deve proceder na formação desses futuros profissionais, mas os programas que são desenvolvidos nos cursos de Educação Física não aparecem para análise. Como acreditamos no aprender a aprender, no processo de reflexão, ação, reflexão para o contínuo crescimento pessoal e conseqüentemente profissional, buscaremos formar profissionais que sejam capazes de distinguir uma prática educacional boa de uma aceitável e que acima de tudo conheça a realidade no qual irão atuar.*

---

## **Formando Profissionais da Educação Física para o Terceiro Milênio**

O desenvolvimento de uma sociedade não consiste num simples movimento linear, mas na realização de um projeto cuja interiorização na consciência dos que a integram e cuja vitalidade por meio dos instrumentos que esta consciência promove constituem o objeto de educação. Portanto, o papel da Educação é de participação ativa e consciente no projeto de construção da sociedade, cabendo a busca de meios para que o homem compreenda essa sociedade, participe dela conscientemente e seja capaz de intervir na sua transformação. Para que isso ocorra de fato, para que se enfrente este desafio é preciso novas postura na formação de profissionais. Atentando-se para isso verificamos que os princípios éticos que orientarão o novo profissional para o século XXI deverão estar relacionados com a natureza, com os outros homens e com os princípios que orientarão essa construção.

A existência de hoje e do futuro a partir da problematização da qualidade, uma ética de valorização do conhecimento tendo o homem como centro é o que um curso de formação de professores de Educação Física deve assumir de forma consciente e deliberada. A visualização e a ação de diversos campos do conhecimento interagindo deverá ser buscada por meio do projeto de formação e projetos nas diferentes áreas que fazem parte do currículo. Nesse processo o homem com o qual se pretende construir uma formação profissional é visto como produtor do conhecimento, aquele que busca caminhos interdisciplinares, que é capaz de unir o campo científico com o dito não científico, o campo da objetividade, subjetividade e afetividade, permitindo-lhe assim uma percepção da totalidade, onde a ousadia na busca da integração na construção do novo deve caracterizar a linha interdisciplinar.

Muito se fala no Brasil de uma pedagogia crítica dos conteúdos no sentido crítico social-emancipação, crítico-emancipatório, percebendo-se que essa situa-se numa linha progressista que enfatiza os conteúdos em confronto com as realidades sociais. No entanto, essa ênfase nos aspectos cognitivos não é tão simples porque o integrar-se conteúdos em seus aspectos cognitivos e afetivos não é simples. É preciso priorizar-se uma educação geradora de idéias, criadora de valores e investigadora de conhecimento e realizadora de ideais (Grinspun, 1994). Nesse sentido, salienta-se o respeito à cultura, a transmissão do sistematizado e a construção de novos conhecimentos que serão buscados no decorrer da formação. Um autêntico educador com competência técnica, pedagógica, científica e política será buscado nessa construção e a sua postura e compromisso profissional deverão evidenciar isto. Portanto, o homem na sua globalidade, o homem holístico deverá ser o objeto de estudo do profissional de Educação Física onde o saber constituído e o constituinte que surge nos momentos de descoberta e problematização precisam considerar a pessoa humana, o tornar-se pessoa, fonte do valor, educativo que deverá ser perseguido em todo o projeto de formação.

O saber científico a ser buscado deverá ser cada vez mais amalgamado com outros saberes e isso ocorrerá pela problematização da realidade. O exercício do poder pelo saber precisa demandar um sentido moral sem o qual corre-se o risco de ter gênios sem caráter, cientistas sem ética e cidadãos desumanos

Um retrocesso, um aviltamento à profissão só não ocorrerá se houver a urgente organização da categoria profissional que se responsabilize pela análise do tipo de profissionais que estão sendo formados nas Instituições de Ensino Superior em nome de sua "autonomia universitária" mal entendida. Isso tem sido amplamente discutido sob a coordenação do Prof. Jorge Steinhilber há já bom tempo. No entanto, as APEFS precisam se organizar, reorganizar, constituir seus conselhos regionais com urgência, pois a Lei 9696 de 1º de Setembro de 1998, dispõe sobre a regulamentação e cria os conselhos, Federal e Regionais, Diário Oficial de 02/09/98. Com isso, e o futuro acompanhamento e por que não dizer controle da associação profissional, acredita-se que deverá haver maior seriedade na formação. A tão almejada autonomia, por sua vez, precisa ser pensada nas novas formas de organizar o currículos e as experiências de aprendizagem. Formas estas que permitam ir além de se trabalhar as áreas de conhecimento como a Sociologia, Filosofia, Antropologia com suas identidades próprias, como tem sido praticado e sim reconstruí-las a partir das especialidades da área (Bracht, 1993).

Uma problematização do cotidiano da Educação Física e dos Esportes em busca de soluções para os problemas enfrentados poderá permitir a existência de interdisciplinaridade à medida em que se analisar cada fenômeno sob a ótica de várias ciências na busca de explicações e soluções. O estudo do homem em movimento e com respeito às suas raízes constituir-se-á em objeto da ciência interdisciplinar no currículo de formação dos professores e segundo Cunha (1991) ela chamar-se-ia a Ciência da Motricidade Humana. Esta Ciência da Motricidade Humana obrigatoriamente será interdisciplinar.

Quem é cada futuro profissional?

Que bagagem cultural e de experiências em movimentos tem?

O que pretende como campo profissional?

O que lhe falta aprofundar, desenvolver?

Qual é a realidade escolar em Educação Física que está próxima?

Como funciona a Educação Física na Escola?

O que os alunos entendem por Educação Física?

O que eles esperam desenvolver nas aulas de Educação Física?

Que qualidades deve possuir o seu professor de Educação Física em termos Cognitivos, Motores, Afetivo, Sociais e Morais?

Que qualidades outras instituições que contratam professores de Educação Física esperam do profissional?

Estas e outras questões precisam ser investigadas para então a partir do levantamento de quem é o sujeito a ser profissionalizado possamos ter algumas respostas mais consistentes.

Vera Lúcia Menezes Costa (1997), no seu livro *Formação Profissional Universitária em Educação Física* nos chama atenção principalmente no respeito que devemos ter com o sujeito em formação e da consideração às características do processo andragógico a ser seguido na formação e que de fato cada um seja envolvido numa perspectiva participativa e decisória. Observando-se vários projetos de extensão, aparece o Movimento da UNB (Britto, 1996), que tratou das questões referentes à formação de profissionais no campo da Educação Física na oportunização de vivências profissionais e efervescência dialética. Onde estão os projetos das outras escolas de Formação?

A teoria da aprendizagem experimental de Kolb, citada por Numminem (1996), em trabalho sobre futuros professores: *Primeiras reflexões*, sugere que experiências pessoais dos futuros professores formam a base para sua observação reflexiva e abstrata. A partir dessa base estarão aptos a monitorar situações similares ou ajustar-se a outras.

Para concluir apresentamos a idéia da operacionalização do nosso programa na formação de profissionais em Educação Física. Na busca de maior eficácia na formação pretende-se adotar a **orientação pessoal** (no crescimento da maturidade psicológica, auto-conhecimento e projeção profissional); a **crítico-**

Uma dinâmica curricular relacional precisa ser buscada para aumentar-se a competência política e social. A criação de espaços de produção do saber contestação da prática, pois, o saber e não fazer é ainda não saber. Os currículos devem sustentar como eixo, o trabalho pedagógico, a produção do conhecimento tendo como núcleo integrador e compromisso social a teoria integrada, e que a prática seja uma verdadeira praxis. Evitar-se deixar as atividades por ocasião do estágio, as vivências deverá ocorrer por meio da integração entre disciplinas. (Barros, 1993). É preciso priorizar ações de formação em que cada futuro professor seja sujeito de sua própria formação e nessa experimentação o formador efetue também a sua formação contínua aprendendo a aprender juntamente com seus alunos.

Os cursos atuais ainda não habilitam também para o mercado de trabalho na medida em que a prática de atividades físicas é um fim em si mesmo e um profissional no entanto, deve justificar suas atitudes profissionais (Ghilardi, 1998). É preciso produzir um conhecimento organizado e comprovado que permita compreender o homem em movimento nos mais variados contextos. Isto requer repensar os currículos de formação pois as vivências práticas por si só no Curso de Graduação não fazem sentido segundo Tani (1995), sem vinculação com a aquisição de conhecimentos. A habilidades práticas no seu aperfeiçoamento técnico deveriam ser buscadas fora do Curso, como uma prática regular e a capacitação técnica – científica a ser desenvolvida na formação fará com que cada vez menos profissionais da área confiem na improvisação, nas suas idiosincrasias, nos seus dotes pessoais.

Na formação e estruturação do profissional, o maior desafio da iniciativa privada é relativo à inteligência, conhecimento, criatividade, capacidade de produzir, como elementos com os quais devemos nos preocupar. É preciso chegar se a formar o melhor profissional e não o detentor do poder do saber. É preciso formar-se um professor que se proponha a perder o poder para “fazer emergir o saber múltiplo” (Niskier, 1997).

O cidadão moderno forma sua competência primordialmente pela instrumentação obtida na educação de qualidade (Demo, 1993). Essa competência passa necessariamente por uma formação histórico-crítica e criativa, e o processo que lhe dá vida é um processo construtivo onde o aprender a aprender e saber pensar constituem-se em técnica fundamental da didática.

A Educação superior tem sua relevância própria e o docente que atua no processo de formação de novos professores precisa ser um profissional que ocupe seu próprio espaço científico, tenha um perfil definido e burilado pelo trajeto construtivo comprovado (Demo, 1996), e ainda ser um orientador dos seus alunos na construção do seu conhecimento. A estruturação de um currículo para uma formação de qualidade age pelo aprofundamento qualitativo e não pelo conglomerado de aulas. A implantação de uma atitude construtiva participativa requer que os formadores de professores conheçam as diferentes tendências de formação, analisem os produtos provenientes dos mesmos, reflitam e decidam construir o eixo de formação. Esse eixo de formação, que só é possível existir quando o trabalho é cooperativo e efetuado em equipe e não quando existe isolamento e uma distância medíocre entre os professores. Por isso não é errôneo afirmar que um sistema educativo depende em grande parte da qualidade de seus professores tendo as unidades de formação de professores, a responsabilidade de introduzir as inovações necessárias e recuperar possíveis desatualizações.

Uma inadequação nas estratégias de formação, objetivos de formação e ensino não muito claros, podem levar facilmente a uma deformação profissional. Carreiro da Costa (1990) cita Glebert que estudou diversos modelos e os mesmos apontaram para duas vias construtivas da identidade docente baseada em dois modelos:

- 1 – Artesanal – porque os “produtos educativos” são sempre um só exemplar e a formação de professores assenta-se na “experiência singular adquirida através da variedade de ações assumidas”.
- 2 – Engenharia – porque o “tecnológico tende a sistematizar programas” procurando na formação desenvolver uma sistemática que economize as ações”.

A eficácia da formação, portanto, também estaria ligada a um projeto de desenvolvimento profissional ligado a escola e aos ambientes não formais de atuação. E, analisando-se as diferentes orientações seguidas nos processos de formação de professores encontra-se na comunicação de Carreiro da Costa (1990), algumas definições para se refletir:

# INSERÇÃO MERCADOLÓGICA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

*Jorge Steinhilber*

Prof. Faculdade Integrada Maria Thereza - RJ

*Elaine Romero*

Doutora em Ciência

Professora titular do programa de Pós graduação em Ciência da Motricidade Humana da Universidade Castelo Branco. Pesquisadora do CNPq.

---

*RESUMO: O presente trabalho analisa a inserção mercadológica dos egressos das Instituições Superiores de formação em Educação Física, do Rio de Janeiro, formados entre 1986 e 1997. O modelo de estudo foi um survey e a amostra foi composta de 306 egressos dos cursos de Educação Física do Rio de Janeiro, que responderam a um questionário fechado. Os resultados apontaram quantos profissionais trabalham na área formal e não formal, detalhando essa distribuição por sexo, idade e indicando os rendimentos auferidos. O estudo conclui que os egressos têm atuação maior na área não formal e os rendimentos auferidos nesta área são maiores quando comparados à área formal.*

---

## Introdução

O senso comum vigente afirma que os profissionais de Educação Física trabalham maior número de horas mensalmente em área não formal. Alguns trabalhos relatam o interesse dos estudantes das instituições superiores de Educação Física, que dão prioridade à atuação no segmento não formal. Dentre ele pode-se destacar o de Trindade, 1996<sup>1</sup>

Mais recentemente dá-se ênfase a discutir os profissionais de Educação Física, sua importância e significância para a sociedade e como fator de agentes de preservação e promoção da saúde. Contudo, a atividade física, a Educação Física, o esporte são analisados, discutidos e debatidos há longo tempo.

A questão do significado no sentido pedagógico em Educação Física, atividade física, ginástica, dança e/ou esporte está inserida na história da civilização ocidental, de forma destacada. Em HARDMAN (1994), encontra-se esta contextualização ao relatar que a contínua presença da Educação Física no currículo apoia-se desde a antiguidade, na concepção Aristotélica de balanço harmonioso e em vários elos com a preparação para as exigências da vida, da saúde, da melhoria da qualidade de vida, da socialização, da política, do militarismo, do nacionalismo, do conformismo, do controle social, tudo isso, através da promoção da obediência à autoridade, construção de caracteres e outros meios, implicando, com isso; que a Educação Física passou no teste do tempo.

Percorrendo a literatura verificou-se em AZEVEDO que nos idos de 1920, vigorava o dualismo artificial, entre o pensamento e a ação. A primeira reação a este dualismo, reinante nas elites intelectuais daquela década partiu do Prof. Fernando de Azevedo. Foi este professor o responsável pelo movimento em favor da Educação Física, no Brasil.

Ao se rever os anais do desenvolvimento da Educação Física no Brasil, o que se pode observar, com amplo destaque, são as inúmeras mudanças pelos quais os profissionais desta área têm passado. Pode-se citar: a transformação de conteúdo da Educação Física Escolar; o crescente número de trabalhos e pesquisas na área; a quebra de preconceitos e paradigmas; o crescente interesse pela atividade física, que resulta em modificação e ampliação mercadológica para os profissionais da área; e o crescente desenvolvimento das atividades de caráter não formal nas quais predominam as bases do treinamento físico e desportivo.

---

<sup>1</sup> Perfil sócio-econômico e vocacional dos alunos de Educação Física da UFRRJ apresentado no 11º Congresso Internacional de Educação Física - FIEP/1996.

detrimento da formação técnica (profissionalizante) nas licenciaturas. É preciso buscar-se um equilíbrio nesses programas por meio de processos que abranjam ambos os saberes e que seus resultados sejam provenientes de experimentações da teoria na prática nas diferentes culturas.

Portanto, uma formação de maior auto – consciência é o que o professor deve fazer pela humanidade do seu aluno. Uma formação profissional que conquiste o respeito merecido, o de educadores. Como todo processo formativo, programa está sempre relacionado a uma ideologia educacional a um tratamento das diferentes visões do ensino.

Carreiro da Costa (1990), que sugere que se observe as seguintes características na formação de professores de Educação Física:

- 1 – Professores com conhecimento científico e pedagógico profundos, sabendo o quê e o como;
- 2 – Professores com amplo repertório de habilidades de ensino e virtuosidade técnica;
- 3 – Professores que acreditem que um bom ensino é importante e que seu papel primordial é o de estruturar e fazer acontecer situações ótimas que possibilitem um bom nível de aprendizagem pelos alunos;
- 4 – Professores que se preparem continuamente, que se auto- avaliem constantemente e que o seu trabalho sempre esteja ajustado a cada uma das realidades, às necessidades das mesmas.

### **O Perfil do Profissional e o Mercado de Trabalho**

Embora a Educação Física exista há mais de um século como disciplina escolar, o reconhecimento da necessidade de um profissional que preste serviços especializados na área da Educação Física e Esportes só recentemente tem sido objeto de discussões (Barros, 1993). A necessidade de se definir um espaço próprio para trabalhadores e prestadores de serviço á sociedade é cada vez mais percebida. Como atividade ou ocupação especializada do qual o indivíduo tirará o seu meio de sobrevivência um ofício pode ser definido como profissão. Profissão como atividade especializada distingue-se das atividades de distração e interesses no tempo livre, a profissionalidade sempre deixa a perceber uma dedicação acima da média, de perfeição no serviço ofertado.

Uma profissão sempre surge para atender necessidades específicas de uma sociedade, existindo alguns critérios que devem ser atendidos para que seja considerada profissão (Barros, 1993). E o primeiro critério envolve uso da cognição, do intelecto, na aplicação na decisão de que técnica utilizar por quê, como, e, isso pressupõe um grande conhecimento da teorização existente na área. É esperado que seja prática, útil á sociedade e que lhe preste serviços, é dinâmica porque reexamina constantemente não só a própria prática mas o que tem sido teorizado nela para novas práticas. A organização profissional pressupõe organização interna que seja identificada pela sociedade com delimitações de seu espaço e mercado de trabalho, sendo necessária uma instituição, um código de ética, normas para ingresso na categoria profissional onde a atividade possua conteúdo a ser comunicado, ou seja, um conjunto de conhecimentos necessários para o exercício profissional. A definição das áreas campos de atuação orientam os currículos de formação de novos profissionais, assim como o altruísmo, uma outra característica importante que o leve a prestar sempre o melhor serviço possível à toda comunidade contribuindo de fato para o seu desenvolvimento pleno. Esses critérios pressupõem um desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos.

As escolas de Educação Física, em nome de uma formação dita eclética lançaram no mercado de trabalho perfis indefinidos e desconectados em relação à sua prática profissional (Tani, 1991). O título educador, para essas instituições significava um privilégio do professor (licenciado) para atuar na escola e a idéia de competência, conhecimento científico especializado organização, altruísmo não eram referenciadas com a mesma ênfase. Pouca diferença também se evidenciava nos serviços prestados por um “leigo”, ex-praticante, o formado, o acadêmico, o técnico e o atleta (Barros, 1993).

Para qualificar-se para uma profissão e não apenas ocupar espaços destinados ao aprendizado, aperfeiçoamento e treino de atividades físicas é preciso enfatizar mais os aspectos da prestação dos serviços estando sempre atualizados e capacitados. Serviços de qualidade significam domínio de um conjunto de conhecimentos específicos que sustentam a prática profissional, mostrando a natureza dos mesmos, uma exigência de atualização e dedicação para manter-se no mercado de trabalho como profissional (Barros, 1993).

*pedótribe* (a forma *pedótriba* aparece em 1813, Moraes). O mestre de ginástica tinha função inteiramente distinta da do *pedótriba*, pois incumbia-lhe o ensino aos atletas e ele era chamado *gumnasth V*, denominação para a qual não temos equivalente em português.

A revisão de literatura indica que se está longe de chegar ao fim da discussão e do debate, a respeito da crise, na formação do profissional de Educação Física.

O parecer n.º 215/87 e a Resolução 03/87 não foram capazes de minimizar a questão da formação, face à demanda de mercado de trabalho. Constata-se, por parte das Instituições de Ensino, pouca preocupação com a delimitação do perfil profissional, mesmo com as reestruturações curriculares adotadas. Tal constatação pode ser confirmada da pesquisa descritiva realizada por BARROS (1998) ao analisar 23 currículos dos cursos de Educação Física de Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Os dados coletados e analisados permitiram concluir que "Considerando as possibilidades que a Resolução CFE 03/87 oferece, as instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo pouco fizeram para adequar os currículos dos cursos de graduação em Educação Física ao novo referencial proposto pelo parecer CFE 215/87 e aos novos perfis do mercado de trabalho".

Em pesquisa concluída no ano de 1999 sobre "O novo currículo da formação de professores de Educação Física: implantação, desenvolvimento e perspectivas - 1988/1998", valendo-se da autoridade do eminente prof. Dr. Lamartine Pereira DA COSTA confirma, em relação ao Parecer 215/87, que "os resultados demonstram que a Resolução 03/87 foi bem sucedida como um processo de desenvolvimento coletivo e não como um produto final conforme esperado na sua origem". Em relação aos institutos de Educação Física superior o autor confirma que não se ajustaram às inovações e demandas da profissionalização, privilegiando disciplinas e formações tradicionais.

Como uma proposta renovadora entende-se que as Instituições de Ensino Superior, em Educação Física, poderiam adotar uma graduação curricular com áreas de concentração, ou aprofundamento de conhecimentos selecionadas pela instituição, com fins de identificar o seu respectivo perfil e o do profissional que lhe cabe formar. Certamente, uma dessas áreas deve ser a do ensino, apostilando-se no respectivo diploma de graduação a expressão "licenciatura", para atender o aspecto legal, na atuação do ensino formal, sem o que o formando estará impedido de ministrar a disciplina Educação Física nas unidades escolares.

Esta alternativa foi debatida e acordada em reuniões ao longo de 1998 que contou com a presença de diversos diretores e representantes das IES do Rio de Janeiro e a Associação dos Professores de Educação Física do Rio de Janeiro, da qual se esteve presente. As reuniões decisivas foram realizadas no mês de dezembro motivadas pela necessidade de apresentar-se uma análise da proposição das diretrizes curriculares para o Ensino Superior em Educação Física, apresentada pela Secretaria de Ensino Superior do MEC e disponibilizada na internet.

Dado o fato de o grupo discordar do que estava sendo apresentado, considerou pertinente e eminente marcar presença. Assim foi construída e apresentada alternativa calcada nos moldes e no formato disponibilizado pela SESU, sugerindo a graduação em Educação Física, em substituição a formação em licenciatura e bacharelado, com áreas de concentração.

É consensual, hoje, a compreensão de que os egressos das escolas de Educação Física atuam, preferencialmente, e mais intensamente, na área não formal, e que a remuneração nesta última é mais significativa. Contudo, há carência de pesquisa a este respeito. Assim sendo, empreendeu-se um estudo com o intuito de averiguar e analisar a inserção mercadológica dos egressos das instituições superiores de formação em educação Física, do Rio de Janeiro.

FARIA JUNIOR (1987, p. 24) escreve textualmente:

*A Educação Física, em sistemas não formais de educação, constitui hoje a maior parte do mercado de trabalho. Entretanto, aí o licenciado em Educação Física tem que enfrentar a competição com leigos (ex-praticantes - atletas amadores e profissionais; bailarinos, frequentadores de academias, etc.); com diplomados em outros ramos (psicólogos, sociólogos, advogados, economistas, engenheiros, etc.) e com possuidores de registros (diplomados por instituições militares; possuidores de habilitação a nível de 2.º grau e de certificados de suficiência etc.).*



**social** (ao analisar-se a reflexão das realidades); a **tecnológica** (ao instrumentalizar-se tecnicamente os futuros professores); a **prática** (ao levantar-se as habilidades de cada sujeito) e a **acadêmica** (no desenvolvimento da sua expertise).

## Referências Bibliográficas

- BARROS, J.M.C. **A formação Universitária em Educação Física**. In: Simpósio de Pesquisa em Educação Física. Nº 5, Anais São Carlos, UFSCar, 1993.
- BETTI, M. **Ensino de Primeiro e Segundo Graus. Educação Física, para quê**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Florianópolis, V13, nº 2. P.282-287. Jan. 1992.
- BRACHT, W. **Educação Física/Ciência do Esporte. Que Ciência é essa?** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 14, p.111-117. 1993.
- BRITTO, M. **Formação de Profissionais de Educação Física: A experiência do Projeto Movimento**. In: Formação e Profissionalização do Educador. ENDPE. Série documentos. Florianópolis, Maio, 1996..
- CARREIRO DA COSTA e Col. **Orientações conceituais na formação de professores de Educação Física**. UTL. FMH. Lisboa, p. 14-35. 1996.
- CRUM, B. **Shifts in professional conceptions of prospective Physical Education Teachers under the influence of preservice professional training**. In: Telama, L et all (Eds) Physical Education and life-long physical activity. Jyväskylä, Finl. 286-294. 1990.
- COSTA, V.L.M. **Formação Profissional Universitária em Educação Física**. Rio de Janeiro, UGF. 1997.
- CUNHA, Manuel Sérgio Vieira. **Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana**. São Paulo. Campinas: Pepirus 1991.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes 1993.
- . **Pesquisa e construção do conhecimento. Metodologia Científica a caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro. 1994.
- FEIMAN, N. S. **Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives**. In: W. Robert Houton (Eds). Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan Pub. 212-232. 1990.
- FERREIRA, N.T. **Cidadania: Uma questão para a Educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1993.
- FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- GHILARDI, R. **Formação profissional em Educação Física: A relação teoria e prática**. São Paulo. Revista Motriz Vol. 1, Junho 1998.
- GRINSPUN, M. **Os novos paradigmas em Educação. Os caminhos viáveis para uma análise**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V.75 nº 79. P.211-242. Jan/Dez. 1994.
- NETO, MOLINA, V. **Formação Profissional em Educação Física e Esportes**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 19 (1), p. 31-34. Set. 1997.
- NISKIER, A. L.D.B. **A nova Lei da Educação: tudo sobre a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional: uma visão crítica**. Rio de Janeiro: consultor, 1996.
- NUMMINEN, P. & HIRVERISALO, M. **Student Teachers, Firts Reflections on actions as PE Teachers**. Congresso Mundial de Educação Física. AIESEP. Lisboa, Nov. 1996.
- RESENDE, H. & VOTRE, S. **Ensaio sobre Educação Física, Esporte e Lazer. Tendências e Perspectivas**. SBDEF. 1994.
- TANI, Go. **Educação Física escolar, fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo. EPU 1998
- . **Vivências práticas na Graduação: Necessidade, luxo ou perda de tempo?** Florianópolis V. Simpósio de Educação Física. 06 e 07 Nov 1995.
- Endereço da autora:  
Dircema Franceschetto Krug  
Universidade Tuiuti do Paraná  
Curso de Educação Física  
Rua José Domingos de Carvalho, 253 – CEP 82100-290 - Pilarzinho, Curitiba, Paraná.  
Tel.Fax. 041 338 1931. E.Mail. Dircema.utp@zipmail.com.br

Quanto à formação profissional, verificou-se que na amostra de 306 egressos, 96,4% concluíram o curso de licenciatura. Isso equivale a 295 pesquisados, sendo que 158 do sexo masculino, com 51,6% e, 137 do feminino, com 44,8% da amostra. Observou-se também que 6 (1,9%) concluíram o curso de licenciatura/bacharelado, e 5 (1,3%) concluíram o curso de bacharelado.

Para averiguação da hipótese do estudo, “veracidade do senso comum vigente e afirmador de que os egressos dos cursos de formação em Educação Física trabalham maior número de horas mensalmente em áreas não formal”, fez-se necessário estudar a situação profissional, isto é o número de horas semanais trabalhadas na área formal e não formal., cujos resultados estão espelhados no QUADRO 1.

Os dados coletados permitiram identificar de forma detalhada a quantidade de horas trabalhadas dos profissionais que atuam nas escolas públicas e particulares bem como daqueles que atuam na área não formal. Para melhor acompanhamento dos resultados esses dados foram distribuídos conforme se observa a seguir:

#### QUADRO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS QUE ATUAM NA ÁREA FORMAL E NÃO FORMAL

N.º horas	M	F	total	M	F	total	M	F	total
De 1 a 5 horas	=	=	=	11	28	39	26	44	70
De 6 a 10 horas	=	36	36	141	92	233	126	158	284
De 11 a 15 horas	117	110	227	186	136	322	234	231	465
De 16 a 20 horas	354	312	666	230	146	376	261	191	452
De 21 a 25 horas	96	23	119	48	25	73	336	473	809
De 26 a 30 horas	30	28	58	200	108	308	601	461	1.062
De 31 a 35 horas	160	64	224	=	=	=	336	163	499
De 36 a 40 horas	636	120	756	158	=	158	501	320	821
De 41 a 45 horas	87	=	87	=	=	=	87	172	259
De 46 a 50 horas	48	=	48	48	=	48	473	244	717
De 51 a 55 horas	=	=	=	=	=	=	268	=	268
De 56 a 60 horas	168	116	280	=	=	=	60	60	120
De 61 a 65 horas	=	62	62	=	=	=	64	=	64
Acima de 66 horas	=	=	=	=	151	151	=	153	153

A soma total de horas semanais na área formal foi de 4.275h, destas 26,3% são de profissionais do sexo masculino, enquanto que 15,1% são do feminino. A soma total de horas semanais na área não formal foi de 6.043h, sendo 32,7% da amostra do sexo masculino e 25,9% do sexo feminino. Isso equivale a dizer que é maior o número de horas semanais trabalhadas na área não formal pelos profissionais de Educação Física da amostra pesquisada. O quadro demonstra também que em relação a variável sexo é mais expressiva a presença do homem na área formal, com diferença de 11,2%, ao passo que na área não formal é tão somente de 6,8%.

Uma das questões formuladas foi sobre o rendimento auferido e os resultados permitiram construir o QUADRO 2, abaixo detalhado, constituído pela faixa de renda mensal no trabalho com área formal, especificamente com a Educação Física escolar e no trabalho não formal.

#### QUADRO 2- RENDIMENTOS DOS PROFISSIONAIS

##### ÁREA FORMAL

##### ÁREA NÃO FORMAL

Percentual

Percentual

Sal. mínimo	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Menos de 5	33	30	63	19,30	17,50	36,80	38	50	88	15	19,70	34,70
5 a 10	40	32	72	23,40	18,70	42,10	65	49	114	25,60	19,30	44,90
11 a 15	17	6	23	9,90	3,60	13,50	20	10	30	7,90	3,90	11,80
16 a 20	9	3	12	5,30	1,70	7	6	4	10	2,40	1,50	3,90
21 a 25	1	#	1	0,60	#	0,60	10	2	12	3,90	0,80	4,70

Delimitação e definição dos limites de atuação do profissional de Educação Física no mercado de trabalho.

Até 1987, a formação profissional restringia-se à graduação, aos cursos de licenciatura. Não obstante, os cursos de licenciatura deveriam preparar os egressos para atuar na área do ensino em escolas de 1º e 2º graus<sup>2</sup> (sic) (COSTA, 1988; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988; MOREIRA, 1988), os currículos ofereciam e ministravam uma série de disciplinas, adequadas à realidade da demanda de mercado, em área não formal. Entende-se, para este estudo que área não formal abarca a não pertencente à escola formal, ou seja, são as atividades físicas em academias, clubes, associações, condomínios, hotéis e inclusive escola desde que não inserida na grade curricular.

Não há dúvida quanto à identificação da licenciatura, como área de conhecimento, formando e habilitando profissionais para atuar no ensino fundamental e médio.

O eixo norteador da atividade física, a partir da década de 60/70, deixou de se centralizar, nas escolas, e passou a se manifestar, com maior intensidade, no segmento não-formal. Neste período, iniciou-se, mais enfaticamente, a propagação da importância da prática da atividade física, com maior ênfase na década de 80, com a inserção da cultura corporal, como apelo social e dos egressos das escolas de Educação Física, que se inseriram, também, no mercado não-formal.

Surgem as discussões e debates, a respeito do currículo das Escolas de Educação Física, com solicitação e exigência para a adequação à realidade conjuntural, ao longo dos anos 80.

Em 1987, o então Conselho Federal de Educação (CFE) objetivando nortear a questão curricular e da formação na área da Educação Física, aprovou o Parecer n.º 215/87 e a Resolução 03/87.

Este Parecer, ainda não revogado, instituiu duas possíveis formações, em nível de graduação: a licenciatura e o bacharelado, com evidência na distinção entre o Bacharel (graduado em nível superior, para o exercício profissional na área de seus estudos), e o Licenciado (graduado em nível superior, cuja formação é direcionada para o magistério de 1º e 2º graus).

O bacharelado passa a ser defendido, na literatura brasileira, com algumas interpretações diferenciadas. Nesta conjuntura COSTA (1988) defende o bacharelado, como reflexão e aprendizagem de como fazer ciência, em que se interage com a licenciatura, na busca da formação total do profissional. NASCIMENTO (1994) resume que "o bacharelado está caracterizado ao fazer ciência e o licenciado ao ensino de 1º e 2º graus". Autores como MARIZ DE OLIVEIRA (1988) defendem o bacharelado como alternativa para os que desejam formação superior em Educação Física, sem contudo objetivarem atuar no ensino escolar de 1º e 2º graus.

FARIA JUNIOR (1987), ao se opor à proposta de bacharelado, serve-se de Araújo (1954) e o cita: "Defendemos a formação do professor de Educação Física como licenciado generalista apto a atuar nos sistemas formais (pré-escola, 1º, 2º e 3º graus) e nos sistemas não formais - seja numa perspectiva de uma 'Educação Física Popular', seja numa perspectiva elitizante - clubes, condomínios, academias, etc.". Preocupa-se Faria Júnior com o risco da possibilidade de fragmentação da profissão, "[...] acarretando como consequência agrupamentos cooperativistas que terão de lutar pela regulamentação das profissões, criando privilégios e fechando cada vez mais o mercado de trabalho".

Em verdade, a dicotomia entre os profissionais que atuam em atividades no ensino formal, e os que atuam na área não formal (discussão conjunturalmente traçada entre a questão da licenciatura e bacharelado) não é moderna nem atual, remonta à Grécia Antiga como nos relata o professor MARINHO (1984):

*Na Grécia Antiga, no apogeu de sua cultura, isto é, no Século V a. C. - o chamado Século de Péricles - denominava-se ginasiarca o magistrado encarregado de dirigir os ginásios e de assegurar o serviço dos jogos gímnicos e ginasiarquia o seu ofício. O professor de ginástica para crianças chamava-se*

<sup>2</sup> Designação substituída pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 por ensino fundamental e médio.

## Conclusões

As conclusões que se apresentam, resultam das interpretações relacionadas à população alvo e têm aproveitamento apenas indicativo. A presente análise se refere basicamente a uma descrição quantitativa de características gerais de uma determinada amostra. Assim sendo as conclusões do estudo são:

- A hipótese levantada quanto a veracidade do senso comum vigente e afirmador de que os egressos dos cursos de formação em Educação Física trabalham maior número de horas mensalmente na área não formal foi confirmada, visto que a maior incidência de atuação profissional recaiu na área da atividade física não formal, com uma diferença de 1768 horas por semana
- A remuneração da atividade auferida no trabalho com a área não formal é maior que a área formal, levando-se em consideração a comparação relativa a ganho por hora trabalhada.

## Bibliografia

- AZEVEDO, Fernando de. **Da educação física**: O que ela é, o que tem sido e o que deveria ser. SP: Edições Melhoramentos, s.d.
- BARROS, José Maria de Camargo. Educação Física na UNESP de Rio Claro: Bacharelado e Licenciatura. **Revista Motriz**, SP, v. 1, p.75-81, julho de 1995.
- COSTA, Vera Lúcia de Menezes. A formação universitária do profissional de educação física. In: PASSOS, Solange C.E. (org). **Educação Física e Esportes na Universidade**. Brasília: Unb, 1988. p.209-224
- FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: Oliveira, Vítor Marinho & Faria Junior, Alfredo Gomes de. **Fundamentos Pedagógicos - Educação Física 2**. RJ: Ao Livro Técnico, 1987. p.15-33.
- HARDMAN, K. Physical Education within the school curriculum: a beautiful dream? in Mester, J. (ed) - "Sport Sciences in Europe 1993 - Current and Future Perspectives", Meyer & Meyer Verlag, Aachen, 1994, pp. 544-560
- MARINHO, Inezil Penna. **Introdução ao estudo da filosofia da educação física e dos desportos**. Brasília: Horizonte, 1984.
- MARIZ DE OLIVEIRA, José Guilmar. Preparação profissional em educação física. In: PASSOS, Solange C.E. (org). **Educação Física e Esportes na Universidade**. Brasília: Unb, 1988. p.227-245.
- NASCIMENTO, Juarez Vieira do. A elaboração do projeto pedagógico para a formação do profissional de educação física. **Revista de Educação Física. Universidade Estadual de Maringá**. v. 5, n. 1, p. 63-68, 1994.
- OLIVEIRA, José Guilmar de. Preparação profissional em Educação Física. In: PASSOS, Solange C.E. (org). **Educação Física e Esportes na Universidade**. Brasília: Unb, 1988, p. 225-242.

JORGE STEINHILBER

Rua Senador Euzébio 40 apt. 1001

Flamengo – RJ 22250-080

## CONCEPÇÕES CRÍTICAS E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

**Fernanda Regina Luiz**

**Ingrid Dittrich Wiggers**

Universidade Federal de Santa Catarina

---

*RESUMO: A pesquisa que vamos apresentar e analisar foi de caráter participante e intervencionista. Desenvolveu-se entre 1997 e 1998, contando com o trabalho dos estagiários da "Prática de Ensino" do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC, em parceria com os professores da rede pública de ensino. Buscou superar a fragmentação entre teoria e prática no plano da formação de professores a partir de uma metodologia que envolveu estudo em grupo, seminários de socialização dos estudos e experiências pedagógicas, e prática de ensino no ambiente escolar. A articulação dessa metodologia foi baseada nas concepções críticas de Educação Física escolar propostas por Kunz, Coletivo de Autores, e Hildebrandt e Langing. Foram produzidos artigos, tendo como autores os próprios estagiários, que analisam criticamente o processo como um todo. Esses artigos também são objeto de exame do presente relatório. A pesquisa reuniu a formação para o ensino e para a pesquisa no plano da formação de professores de Educação Física.*

---

Já OLIVEIRA (1988) demonstra que dentre os ingressantes no curso de Educação Física da Universidade de São Paulo nos anos de 1983 e 1984, aproximadamente 70% (setenta por cento) não tinham intenção de se preparar para atuar como professores em escolas de 1ª e 2ª graus.

Com outro propósito, mas na mesma temática, TRINDADE (1996, p.26) ao estudar o perfil sócio-econômico e vocacional dos alunos de Educação Física, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, concluiu que a primeira preferência para atuação profissional está ligada ao treinamento esportivo.<sup>3</sup>

SARTORI (1997) em sua dissertação ao curso de mestrado em Educação, da Universidade Estácio de Sá, confirma a tendência da diminuição de atuação dos profissionais de Educação Física, na área formal "[...]mais recentemente procura superar a crise com que se deparou o profissional docente, buscando corresponder a outras demandas sociais que se intensificaram, 'abrindo' outros campos para o exercício profissional" (p.33). O autor enfatiza, em sua pesquisa, a perda de prestígio do magistério e o rebaixamento dos salários, como fatores que levaram os profissionais a buscar outras alternativas de atuação.

## Material e Método

A tomada de decisão de como conduzir a presente investigação recaiu sobre o paradigma empírico analítico cuja estratégia foi um survey.

A população que se pretendeu investigar constituiu-se dos egressos das instituições superiores de formação dos profissionais de Educação Física, localizadas no Estado do Rio de Janeiro, no período compreendido entre os anos de 1986 a 1997. Para o estudo tencionou-se trabalhar com uma amostra proporcional de egressos segundo cada estabelecimento de ensino. Contudo, isso não foi possível. A despeito da era da informática, as faculdade não forneceram o número de formados por ano de colação de grau. Acrescente-se a isso o fato de que mais da metade das instituições não forneceu sequer o cadastro (nome, endereço e CEP). Essa variável impediu o pesquisador de identificar qual o número de profissionais formados entre 1986 e 1997.

Diagnosticado esse entrave, foi necessário adotar uma amostra indicativa sem validade estatística, buscando os dados "in loco", ou seja, diretamente com os egressos. Obteve-se 306 respondentes a partir da nova estratégia adotada.

### *Instrumento*

O instrumento de pesquisa adotado foi um questionário, constituído de uma lista de perguntas fechadas, que buscavam informações de ordem pessoal e apresentavam questões sobre o tema a investigar. Nesse sentido, as perguntas versaram sobre a situação profissional do egresso (horas semanais de trabalho e salários, e, sobre a avaliação do currículo).

De posse do instrumento de pesquisa os dados foram dispostos quantitativamente conforme questões objetivas e subjetivas, respectivamente.

Do total de 306 pesquisados, 165 são do sexo masculino, o maior percentual da amostra, seguido do sexo feminino com 141 egressos. A maior concentração de sujeitos se deu no intervalo entre a faixa etária de 28 a 36 anos, representando 65% da amostra, sendo 34,6% do sexo masculino e 30,4% do sexo feminino. Em relação ao estado civil, constatou-se que o maior percentual, (49%) recaiu sobre estado civil "solteiros", sendo que desses 26,5% eram do sexo masculino e, 22,5% do feminino. Seguindo, viu-se que 139 respondentes eram casados, representando 45,4% da amostra. Nesse grupo identificou-se 23,8% do sexo masculino e, 21,6% do feminino. Os que pontuaram "outros", perfizeram 5,6% da amostra, ou seja, 17 profissionais.

<sup>3</sup>TRINDADE, Patrícia dos Santos. "Perfil sócio-econômico e vocacional dos alunos de Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro". In anais do 11.º Congresso Internacional de Educação Física - FIEP/96. Paraná. Federação Internacional de Educação Física. 1996, p.26.

através dessa disciplina, refletir sobre a realidade em sua totalidade, levando em conta sua complexidade, e também considerando a história de cada sujeito envolvido. “O contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação no sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas.” (Piconez, 1994).

Pode-se dizer que a pesquisa se caracterizou como “pesquisa participante”, na qual os sujeitos envolvidos, os estagiários da “Prática de Ensino” em parceria com os professores de Educação Física das escolas envolvidas, tiveram a intenção de produzir e dirigir o uso de seus saberes em relação à sua própria história. Especificamente, buscou-se a construção de um referencial teórico através de um ensaio pedagógico das concepções críticas da Educação Física. A pesquisa participante trabalha com alguns elementos centrais que a sustentam, que são pesquisa, participação e política. Nessa metodologia os sujeitos mergulham numa dimensão epistemológica com o objetivo de produzir um conhecimento científico, partindo de “novas relações sociais”. O pesquisador é o sujeito da sua pesquisa, introduzindo literalmente a idéia de participação, numa ótica política.

Cabe agora descrever, passo a passo, a construção, os elementos e as implicações da metodologia desenvolvida, tanto para o currículo de Educação Física, quanto para as escolas participantes. A metodologia reuniu os seguintes passos: estudo em grupo, seminário de socialização e prática de ensino de Educação Física nas escolas. Os grupos de estudo foram a primeira estratégia implementada, considerando o elevado número de acadêmicos cursando a disciplina “Prática de Ensino”. Cada grupo responsabilizou-se por conhecer uma concepção crítica da Educação Física, através do estudo da respectiva obra selecionada. O estudo buscava apresentar uma teoria que viesse a ajudar a compreender a práxis pedagógica e como conseqüência disso ainda vir a ser coerente no ensino da Educação Física. Os grupos eram formados por um número variável, entre seis e oito estagiários. Cada grupo apresentava internamente uma grande diversidade teórica, pessoal e de valores, o que era muito positivo nos momentos de troca. A pesquisa envolveu um total de dez grupos de estudo, 90 alunos matriculados na disciplina “Prática de Ensino”, durante três semestres letivos, entre 1997 e 1998.

Os encontros para estudo das obras referentes às concepções críticas da Educação Física iniciava-se de um modo informal. Os primeiros dez minutos do encontro, que durava no total cerca de uma hora e meia, tinha como objetivo maior “quebrar o gelo” e provocar a “fala” dos integrantes. O “momento da novidade” oportunizava aos alunos se conhecer, tanto individual quanto coletivamente. Dessa forma os sujeitos iam aparecendo, através de alguns elementos: quem eu sou, como eu vivo, o que eu gosto, o que eu penso a respeito de ... , etc. As novidades mais interessantes e provocativas foram aparecendo como, visita a um canil; receita de sorvete frito; discussão de documentos, como o da Regulamentação da Profissão na área de Educação Física; massagens terapêuticas; dinâmicas com ritmo e música; produções artísticas; reflexão sobre o “ser político” de cada um de nós; comer casca de laranja banhada ao chocolate; dançar capoeira; rever fotos de quando éramos crianças, conversar sobre nossas famílias e amigos; discussão de temas, como a globalização, etc. Os temas introdutórios foram os mais diversos e os grupos passaram a perceber que de um modo simples se poderia criar um clima agradável para o desenvolvimento de um estudo sistematizado e comprometido coletivamente. Todos poderiam participar e conquistar um espaço de fala, reflexões, dúvidas e questionamentos, fundamental no processo de resignificação do estudo da obra, através da relação da obra com o cotidiano social. O estudo tornava-se “vivo” dentro de cada um de nós.

Após os dez minutos de “novidade”, realizava-se a leitura do diário de grupo. Esse diário mantinha os estagiários atualizados quanto ao encontro anterior. O diário garantia a retrospectiva do trabalho, ressaltando as falas, as relações, os contrapontos e, principalmente trazia a síntese descritiva da obra em estudo. Sobretudo tinha um efeito de instigar a linguagem escrita, rompendo com a dificuldade de escrever. Tornou-se ainda um grande instrumento de avaliação do trabalho e a partir da contribuição individual no registro das discussões, sua composição também refletiu uma referência coletiva. Ao finalizarmos a leitura do diário e nos situarmos no andamento do estudo, partíamos para a leitura da obra. Desde a capa, nome do autor, data de publicação, editora, prefácio, introdução, enfim página por página, capítulo por capítulo, parágrafo por parágrafo, palavra por palavra. A intenção foi construir uma referência qualitativa da obra estudada, pois os acadêmicos em sua maioria não registram nomes de autores, datas das obras e muito menos de situar a obra em seu contexto histórico, político, social e econômico, limitando a sua compreensão, desejada nesse projeto em sua totalidade.

Percentualmente, na faixa dos salários mínimos maiores (acima de 20 e na faixa de 16 a 20 salários mínimos) é significativa a melhor remuneração de salários por parte dos pesquisados que atuam na área não formal. Também a melhor remuneração recaiu sobre o sexo masculino. Observando-se as colunas dos percentuais, percebe-se uma certa vantagem a favor dos respondentes do sexo masculino em praticamente todas as faixas salariais.

Em relação aos rendimentos, foi possível constatar que 180 profissionais atuam em apenas uma atividade, representando 58,82% da amostra. Destes 30,06% são do sexo masculino, ao passo que 28,76% do feminino. Os 126 restantes atuam em 2 (dois) ou mais segmentos de trabalho. Desses, fazendo-se a análise direta entre os que responderam qual a sua faixa de renda mensal auferida no trabalho com a área formal e a auferida na área não formal, identificou-se que:

- a) 40 pesquisados recebem igualmente, representando 13,1% da amostra (7,5% do sexo masculino e 5,6% do feminino);
- b) 47 pesquisados informaram que auferem maior rendimento mensal na área formal do que na área não formal, representando 15,4% da amostra, (9,2% do sexo masculino e 6,2% do feminino);
- c) 39 pesquisados informaram que auferem maior rendimento mensal na área não formal do que na área formal, representando 12,7% da amostra, (8,1% do sexo masculino e 4,6% do feminino).

Contudo, esse resultado inverte-se quando se analisa a mostra como um todo, ou seja, verificando-se o salário hora média dos profissionais que atuam na área formal e não formal.

Para se poder calcular o valor hora de cada segmento de trabalho foi necessário transformar em números de horas mensais trabalhadas, os resultados apresentados no QUADRO 1, relativo ao número semanal de horas trabalhadas na área formal e na área não formal. Esta transformação se fez multiplicando por 4 semanas e meia os respectivos resultados, conforme segue:

- a) transporte do resultado do número de horas semanais trabalhadas na área formal = 4.275;
- b) transporte do resultado do número de horas semanais trabalhadas na área não formal = 6.043;

Dando continuidade, transformou-se as horas semanais em mensais, conforme o procedimento acima relatado:

- c)  $4.275 \times 4,5 = 19.237,5$ , representando o número de horas mensais trabalhadas na área formal pelos pesquisados;
- d)  $6.043 \times 4,5 = 27.193,5$  representando o número de horas mensais trabalhadas na área não formal pelos pesquisados.

Tendo se compatibilizado os dados, pode-se proceder ao cálculo identificador dos respectivos valores da hora trabalhada, dividindo-se a média de salários mínimos, de cada segmento, pelo respectivo número de horas mensais trabalhadas, conforme segue:

- e) valor da hora trabalhada área formal:

$1.303 / 19.237,5 = 0,067$  salários mínimos por hora de trabalho que, multiplicado pelo atual valor o salário mínimo que hoje é de R\$ 136,00 resulta em R\$ 9,21 a hora de trabalho dos pesquisados atuantes na área formal.

- f) valor da hora trabalhada na área não formal:

$2.022 / 27.193,5 = 0,074$  salários mínimos por hora de trabalho que, multiplicado pelo atual valor do salário mínimo que é de R\$ 136,00, resulta em R\$ 10,11 a hora de trabalho na área não formal.

Analisando e comparando os resultados, identificou-se que o trabalho na área não formal é ligeiramente melhor remunerado do que na área formal, na relação média de R\$ 10,11 por hora de trabalho na área não formal e R\$ 9,21 por hora de trabalho na área formal.

A vontade de trabalhar com essa concepção crítica partiu da necessidade que os alunos demonstraram de conhecer os fundamentos teóricos que possibilitassem uma intervenção pedagógica transformadora. Os alunos envolvidos nesse grupo levantaram muita resistência ao confrontar-se com a obra "Transformação didático-pedagógica do esporte", de Elenor Kunz (1994), pois julgavam-na complexa. O estudo da obra, em seu início, deixava transparecer a falta de aprofundamento teórico dos estagiários, gerando uma certa angústia entre os membros do grupo. Com muita persistência e superação de atritos, o grupo conseguiu manter vivo o objetivo de compreender a concepção, sem contudo deixar de reconhecer que a falta de leitura bibliográfica empobrece o processo de crítica da realidade escolar. Os alunos consideraram que "o autor Elenor Kunz utiliza-se de uma linguagem rebuscada, fazendo com que alguns alunos do grupo se sentissem desinteressados. Estes, em virtude das poucas oportunidades de estudo até aquele momento, sentiam-se pouco motivados para buscar um entendimento mínimo necessário. Chegou a ser proposta a troca de autor, mas, ao verificarmos que faltava um pouco mais de profundidade teórica por parte dos interessados, resolvemos dar continuidade ao entendimento da obra." Com o evoluir do trabalho, a avaliação indicou: "Hoje em dia verificamos que teria sido um grande erro parar de ler Kunz, pois até mesmo aqueles que resistiam à leitura, hoje fazem comparação e vivenciam a realidade da obra, seja na Prática de Ensino ou mesmo nas demais disciplinas da graduação."

A produção teórica dos estudantes também destacou um aspecto que consideramos essencial para ampliarmos nosso conhecimento, que é a conquista de espaços para estudar em grupos no processo de formação de professores. Pode parecer um mero detalhe metodológico, entretanto, construir grupos de estudo qualitativos e, a partir do trabalho em grupo, intervir na realidade escolar foi a chave de toda a pesquisa.

Em relação ao conteúdo da obra, os alunos conseguiram expressar seus pontos fundamentais: reconhecer a importância e a possibilidade de atuar pedagogicamente na perspectiva da emancipação do sujeito; perceber e trabalhar levando em conta as diferenças no cotidiano escolar; reconhecer e trazer para a escola a articulação dos conteúdos com a história do sujeito; a importância de romper com a dita prática tradicional arrastada desde anos atrás e ainda tão presente na escola pública. A trajetória do grupo apontou reflexões, portanto, que fazem muita diferença quando vamos iniciar uma caminhada profissional que tem como objetivo contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e transformadores dessa sociedade.

A consolidação da importância dessa leitura bibliográfica teve ainda uma influência direta na aula de Educação Física., pois nesse espaço concreto da prática de ensino os estagiários iniciaram a reflexão acerca de sua posição enquanto professores. A prática autoritária, limitadora e disciplinadora já não era mais possível, pois o envolvimento com a leitura em conexão com aquela realidade alienada experimentada, sugeria o início de um caminho de desconstrução de tudo que estava pronto. Exemplo dessa situação foi o planejamento de ensino, no qual as práticas prontas e delimitadas foram substituídas pela busca de uma aproximação com o real, tornando-o significativo em relação ao trabalho educativo em desenvolvimento nas aulas de Educação Física. Os alunos reconheceram que "a concepção crítico-emancipatória forma pessoas mais abertas para o mundo, que questionam sobre sua existência até as situações mais absurdas. Pessoas mais independentes e não mais robôs que aceitam tudo que lhes impõem." Os sujeitos passaram a perceber a existência de outras versões de compreensão da sociedade, do ser humano e de suas relações. Ficaram algumas questões como: "Qual o papel social do profissional da área de Educação Física? Que sociedade pretendemos construir? Que formação pretendemos promover nos sujeitos escolares".

*b) Artigo 2, fundamentado na concepção crítico-superadora*

Esse grupo colocou, como primeiro ponto de suas reflexões, a importância da reflexão, no interior da área de Educação Física, acerca das concepções críticas existentes, para o que muito contribuiu a experiência pedagógica de desenvolver os estudos em grupo. Os grupos levam as pessoas não somente a conhecer as propostas pedagógicas em estudo, mas também ao conhecimento do que outros profissionais da área pensam acerca das concepções críticas. Os alunos imbuídos de produzir um artigo, visando a consolidação de um processo mais comprometido, parecem começar a compreender a crítica como um elemento fundamental para repensar a prática pedagógica, percebendo a relevância do movimento dialético que a proposta sugere.



## Introdução

Esse trabalho se situa no âmbito do tema geral do XI CONBRACE, considerando que sua essência aponta para uma metodologia comprometida em dar coerência à relação teoria e prática. O trabalho se consolidou através das questões gerais propostas no Congresso: "Quais são as interações entre o conhecer e o intervir? Qual o papel da intervenção na própria produção do conhecimento e como fornecedora de sentido para o conhecer? Quais desafios estão colocados para os profissionais da área na intervenção transformadora da realidade.

O Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC caracteriza-se por uma desarticulação curricular, que se manifesta na metodologia de ensino, literaturas utilizadas e desvinculação dos conteúdos com a prática. Tal desintegração verifica-se também entre o conjunto das disciplinas específicas de formação pedagógica e as disciplinas de conteúdo específico da área de Educação Física. Em suma, os acadêmicos do Curso chegam à disciplina "Prática de Ensino" com referenciais teórico e pedagógico insuficientes para provocar uma leitura crítica da realidade escolar e tampouco nela intervir. Outra fragilidade que se destaca é a presença de várias linhas filosóficas transitando no curso de forma desarticulada, ou seja, não se preocupando em traçar um diálogo crítico e construtivo, de modo a proporcionar maior consistência ao projeto curricular de formação dos acadêmicos.

Esses problemas curriculares indicaram a necessidade de uma ênfase pedagógica pautada na articulação entre teoria e prática, no âmbito da disciplina "Prática de Ensino". Para tanto investiu-se, em conjunto com os estagiários, no estudo em grupo das concepções críticas da Educação Física. Esses estudos foram acompanhados da atividade de campo da prática de ensino vivenciada durante o estágio. "A prática não é uma mera aplicação ou o exercício, ou o ensaio, ou efeito demonstração, mas é parte inerente, integrante, constituinte do questionamento sistemático, crítico e criativo da pesquisa. A prática é a necessidade da teoria, como a teoria é a necessidade da prática ainda que uma não se reduz a outra, porque possuem estrutura e movimentos diversos." (Demo, 1994).

As concepções estudadas foram a das aulas abertas (Hildebrandt e Laging 1986), a crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1993) e a crítico-emancipatória (Kunz, 1994). Essas concepções foram selecionadas tendo em vista sua organização teórica, respaldada em publicações em forma de livros, artigos e pesquisas. As escolas que participaram desse processo de investigação e intervenção pedagógica foram: E.B.M. Anísio Teixeira, E.D. Adotiva Liberato Valentin, E.I. Picadas do Norte e Instituto Estadual de Educação, integrantes da rede pública de ensino de Santa Catarina. A pesquisa teve como objetivo propor e desenvolver uma metodologia de ensino enfocando a relação entre concepção pedagógica e prática pedagógica, visando uma compreensão dos fundamentos teóricos das concepções críticas da Educação Física como base para uma efetiva coerência teórico-prática. A análise dialética das concepções críticas da Educação Física foi motivada pela intenção de conhecer de perto algumas das propostas pedagógicas para o ensino da Educação Física, através de suas respectivas obras literárias. No estudo das obras questionou-se que tipos de sujeito procuram formar e qual contexto social, político e educacional é projetado a partir das mesmas. A construção de uma metodologia é mais um passo na direção de ampliar a consistência crítica em relação ao referencial teórico e pedagógico da Educação Física. É através dessa coerência que os profissionais poderão ampliar suas condições teóricas para reconhecer a realidade histórica e social na qual estão inseridos, construir críticas, extrapolar concepções impostas, reelaborar idéias pedagógicas, enfim, se perceberem enquanto sujeitos capazes de transformar.

## Metodologia

Um dos pontos mais importantes que se buscou garantir nessa metodologia foi a busca da formação de uma consciência frente à Educação e ao papel do estagiário no contexto social. A unidade entre teoria e prática, presente na noção de totalidade da prática pedagógica, também deveria ser construída. Propôs-se, então, aos estagiários que desenvolvessem uma práxis criadora, vinculando o pensar a uma ação. A disciplina "Prática de Ensino" requer a aproximação com a realidade escolar e a prática de um pensar-agir reflexivo, na intenção de buscar ações educativas mais comprometidas com uma escola democrática. Procura-se

Estudar provoca um saber mais discutido, o que não implica em ser um saber resolvido, fechado em si. Ao tomar gosto pela leitura em conjunto, o grupo traçava relações com o seu próprio eu, com a Educação Física, com a escola, com a família. Os alunos levavam para casa interrogações, pois muitos de seus conceitos de ser humano e de sociedade ficavam abalados. Julgamos fundamental esse processo, porque viver em sociedade e com outros seres humanos, e a proposta de trabalhar no âmbito educacional exige uma posição pedagógica e política. Desde a graduação o professor em formação deve aprender a se posicionar, na intenção de reconhecer-se enquanto sujeito social e cultural. Nos momentos de socialização envolvendo a participação de todos os grupos evidenciou-se a aprendizagem dos alunos. A compreensão dos pressupostos teóricos das concepções críticas sobretudo brilhava nas falas, documentos e aulas ministradas. O processo metodológico da pesquisa reuniu estudo em grupo, socialização em grande grupo e atividade de campo nas escolas, recuperando a dignidade e a criatividade do ensino no processo de formação de professores.

### **Referências Bibliográficas**

- DEMO, P. Pesquisa e construção de conhecimento. *Rio de Janeiro, Tempo Universitário: 1994.*
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia de Ensino de Educação Física. *São Paulo, Cortez: 1993.*
- HILDEBRANDT, R. e LAGING, R. Concepções abertas no ensino da educação física. *Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico: 1986.*
- KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. *Ijuí, Unijui: 1994*
- PICONEZ, S. C. B. (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. *São Paulo, Papirus: 1994.*

Endereço para Correspondência:

Fernanda Regina Luiz

Av. Patrício Caldeira Andrade, 505 Bloco A – Ap. 201 – Abraão

88000-100 Florianópolis – SC – e-mail: Fernanda@cds.ufsc.br

---

## **A PRÁTICA DE ENSINO E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES A PARTIR DE ESTUDO REALIZADO NA UFSC**

*Annabel das Neves, Mestr EF, MEN/CED/UFSC*

*Giovani De Lorenzi Pires, Mestre EF, DEF/CDS/UFSC*

---

*RESUMO: Experiência de pesquisa / extensão realizada no interior da disciplina Prática de Ensino / UFSC, tendo como princípio fundante a formação inicial e continuada do professor de Educação Física através do estágio supervisionado, é aqui relatada / refletida sob o olhar dos autores / atores da escola (diretores, supervisores e professores). As reflexões possibilitam identificar nesta estratégia um caminho para o estabelecimento de novas relações entre universidade e escola, que resulte na melhoria da qualidade do ensino público.*

---

### **I. Introdução**

O presente artigo configura-se como um ponto de convergência entre dois documentos acerca de estudo sobre Prática de Ensino/Estágio Supervisionado na formação profissional em Educação Física, a fim de socializar ações/reflexões sobre experiência realizada na UFSC. Projeto coletivo de pesquisa e extensão associado ao ensino nesta disciplina, teve sua implementação relatada em expediente de circulação interna,

A dinâmica de leitura foi discutida e variada. Ora lia-se parágrafo, ora títulos inteiros. Alguns alunos desenvolviam boa leitura oral, entretanto não incorporavam o conteúdo. Certas vezes fazia-se necessário repetir até cinco vezes a leitura de um mesmo trecho. As leituras foram realizadas oralmente e em grupo. “Assim a gente não finge que lê, não diz que esqueceu de ler em casa e fica mais motivado para iniciar a leitura de um livro todo”, disse um aluno. Percebeu-se que muitos nunca tinham lido uma obra completa, muito menos discutido seu conteúdo, traçando nexos com a realidade educacional, com a vida.

O papel do professor nos grupos foi de acompanhar e orientar todos os passos do estudo. No decorrer da leitura, provocava questionamentos frente à compreensão do pensamento do autor. O dicionário filosófico se tornou um grande aliado do processo de apropriação das concepções críticas da Educação Física. O grupo, a obra, a leitura, a busca de relações do conteúdo, o registro no diário, esse conjunto de ações foi ampliando e sustentando o objetivo de estarmos em grupo. Cada grupo apresentou-se de modo diferente. Alguns “andavam” lentamente. Outros pareciam desmotivados com o tipo de leitura e descrentes com a metodologia. Outros ainda apresentavam-se resistentes, críticos a cada palavra. E outros que tendiam a extrapolar o conteúdo e as relações presentes na obra. Poucos “ultrapassavam” as idéias do autor, formulando críticas. Em certos momentos do estudo os alunos indicavam elementos argumentativos e faziam nascer o seu posicionamento frente à atual política, à economia, à sociedade, à educação, à Educação Física. Começavam a se questionar: quem eu sou, como se dão as relações humanas no mundo de hoje, o que sabemos sobre Educação Física é verdadeiro? Qual o papel de cada profissional envolvido na área? Na maioria dos casos, por outro lado, percebia-se uma ansiedade em atingir o fim do livro.

O momento mais importante se revelou quando os alunos atingiam a compreensão dos pressupostos teóricos da obra estudada. Dadas as condições do estudo em grupo, quando a leituras já se realizavam de forma mais concentrada e comprometida, introduzia-se um novo elemento da metodologia – a articulação entre o conhecer as concepções críticas e o intervir no plano da prática pedagógica. Era fundamental não incorporar as propostas do autor como uma religião ou como a única teoria de um complexo histórico de teorias. Cada grupo “apostou” na leitura de uma obra, um ponto de partida para todos os estudos mais aprofundados a serem desenvolvidos ao longo de seu processo profissional. A concepção crítica correspondente operava como um norte teórico mediante a prática do estágio.

Já desde os primeiros contatos com o campo de estágio e as aulas dadas evidenciou-se que os estagiários estavam desenvolvendo uma referência teórica qualitativa. Conseguiram fazer a observação participante mais criteriosa e investigativa, destacando as relações dos sujeitos, suas movimentações, enfim olhar a aula de Educação Física de modo mais aproximado à sua totalidade. Durante o processo, pode-se perceber claramente uma progressão na efetiva relação teoria e prática quando os estagiários iam a campo. O tempo todo foi uma aposta no sentido de reelaborar a prática pedagógica tradicional. As resistências em se trabalhar uma concepção nova vinham de todos os lados: professor da escola, alunos da escola, os próprios estagiários.

Permeava a metodologia de trabalho, somando-se aos estudos em grupo e atividades de campo nas escolas, o “ponto de encontro”, uma reunião semanal entre vários grupos de estudo, visando a socialização das atividades em desenvolvimento por cada grupo, cada dupla de estágio. Nesse espaço os sujeitos relatavam as sínteses das concepções as quais haviam se proposto a estudar, destacando as relações entre a teoria e a prática pedagógica em andamento. Apontavam-se críticas, interrogações, dúvidas e convicções. Ao mesmo tempo, em conjunto, preocupavam-se em elaborar dinâmicas em grande grupo, na intenção de garantir o entendimento dos pressupostos teóricos que as obras destacavam. Atividades de cultura corporal, dramatização, vídeo e outros, enriqueciam a reunião ampla. Os professores das escolas foram personagens fundamentais nesses momentos, pois eles também participavam dos “pontos de encontro” e a partir de então, passavam a compreender melhor o “pano de fundo” metodológico que os estagiários propunham desenvolver na sua escola e na sua turma.

O “último” passo da metodologia foi a elaboração de um artigo reunindo a experiência de cada grupo, tanto a nível teórico, quanto prático, que foi enviado para publicação na revista *Motrivivência*. Tratando-se de uma pesquisa, apresentaremos a análise dessas produções teóricas, cujos autores foram os estagiários.

Ainda que esta disciplina tenha como característica singular uma produção teórica consistente, legitimando a escola como locus e a docência como eixo, percebe-se, no entanto, que a formação continuada dos educadores que a compõem aparece com suaves nuances ou com cores quase invisíveis. Entendemos que universidade e escola podem identificar neste elemento um importante referencial capaz de promover novas relações comprometidas por vínculos institucionais, que apontem para esta direção, em que professores, estagiários e supervisores intervenham como agentes articuladores e viabilizadores. Nosso olhar traz como perspectiva que, no âmbito da formação acadêmica na licenciatura em Educação Física, a Prática de Ensino venha a constituir-se em eixo articulador da formação inicial e continuada, difundindo-se assim em duas vertentes simultâneas e indissociadas de ensino/pesquisa/extensão: 1) para dentro do curso, integrando prática à teoria, nos níveis de conteúdos, disciplinas e dinâmica curricular; 2) para o campo de trabalho, articulando teoria à prática, no que se refere à intervenção político-pedagógica na escola.

Para reafirmar esta premissa, relata-se neste artigo experiência vivida em projeto que se centrou na Prática de Ensino/Estágio Supervisionado<sup>2</sup>, objetivando reconhecer avanços e limites com vistas a sustentar/subsidiar discussões para o anúncio de uma nova perspectiva nas relações institucionais entre Universidade e Escola Públicas, pautadas em princípios como autonomia, cooperação e compromisso político-pedagógico, que reconheça a formação continuada como um elemento constitutivo.

### **III. Pesquisa e Extensão em uma Experiência na Prática de Ensino: Pensando em Novas Relações entre Escola e Universidade**

A origem deste projeto tem sua raiz em proposta vivenciada anteriormente (Pires et Capela, 1994) e que demonstrou a relevância de se instituir na universidade ações pedagógicas integradas, sustentadas pelo compromisso coletivo com a formação continuada, preocupação que já fazia parte das intervenções feitas pelo NEPEF/UFSC. Em continuidade, identificou-se possibilidade de intervir de forma mais abrangente e aprofundada através da Prática de Ensino, vez que esta disciplina já prevê/estabelece amplo contato com as instituições escolares envolvidas na experiência do estágio supervisionado. Para tanto, desenvolveu-se esta experiência de ensino/extensão/pesquisa, atuando nas (e junto com as) escolas caracterizadas como campo de Estágio<sup>3</sup>. No que se refere à questão da formação continuada dos professores da escola, incentivou-se sempre que o projeto a ser coletivamente construído se articulasse ao projeto político-pedagógico da escola, enfatizando seus interesses, atribuindo sentido/significado para os sujeitos envolvidos na experiência do estágio, caracterizando-os como sujeitos de novos saberes que se produzem a partir da interlocução entre saberes provenientes de distintas formas de conhecimento (Marques, 1996).

Viabilizou-se que este novo projeto se desse através de duas instâncias de intervenção, envolvendo assim a totalidade dos alunos da Prática de Ensino em Educação Física de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. Destaca-se para este estudo o âmbito mais restrito de desenvolvimento da pesquisa, referente ao acompanhamento de três duplas de estagiários que se dispuseram a participar/envolver-se de forma mais orgânica com o projeto, realizando suas experiências em escolas públicas fora do "eixo tradicional" de estágio<sup>4</sup>, ou seja, distante da influência mais direta e frequente da universidade. O trabalho desenvolvido com estas duplas de estagiários caracterizou-se por ter uma supervisão de estágio especial, visando proporcionar maior preparação quanto aos objetivos e referenciais teóricos do estudo e de infra-estrutura aos alunos-estagiários (bolsa para transporte e multiplicação de materiais didáticos utilizados/produzidos).

As etapas interligadas do trabalho foram precedidas por contato prévio com as escolas públicas para divulgação da proposta de estudo ao corpo diretivo e docente destas instituições, possibilitando assim recolher, desde já, suas contribuições para o aperfeiçoamento do projeto de formação continuada. Neste

<sup>2</sup> Cfe.: Pires, G.; Das Neves, A.; Rosa, I.M. et Guimarães, E.V. (1996-a).

<sup>3</sup> A pesquisa desenvolveu-se em oito Escolas Públicas que, ao longo do ano de 1996, estiveram envolvidas com as experiências de estágio supervisionado. No geral, implementaram-se os princípios conceituais do projeto como orientação básica do Estágio Supervisionado, incentivando que o aluno-estagiário assumisse a condição de fomentador/capacitador da formação continuada dos professores da rede escolar.

<sup>4</sup> E.M. Paulo Fontes, em Sto. Antonio de Lisboa, e E.M. Henrique Veras, na Lagoa da Conceição.

O grupo, por outro lado, em seu artigo de conclusão do estágio, esclarece que o conhecimento de uma concepção crítica não implica em sua incorporação direta na prática pedagógica. No tocante à escola, o grupo introduziu o estágio através do método tradicional: "Nossa maior dificuldade foi o planejamento das aulas, pois, não era interessante promover uma radicalização no método que vinha sendo desenvolvido". Esse período inicial foi marcado por muitas negociações e conversas professor-aluno, sendo que era visível em cada aula uma progressão das características que permeavam a proposta. Essa foi uma estratégia do início do trabalho.

A tentativa dos estagiários para compreender alguns elementos que fundamentam a concepção crítico-superadora ficou evidente (Coletivo de Autores, 1993). Elementos como a reflexão dos dados da realidade, a partir da perspectiva social do indivíduo; a percepção e a relação das classes sociais; a importância da posição política; o fazer significativo da prática pedagógica; a luta por um cidadão mais crítico e atuante na sociedade. No que se refere às concepções pedagógicas, o grupo destacou: "É necessário que conheçamos as várias concepções para que tenhamos a compreensão das várias propostas, assim como também para que consigamos traçar um diálogo crítico entre elas na busca de uma superação pedagógica na escola e na sociedade. Para tal se faz necessário também a leitura de diversas obras clássicas, para que tenhamos maior autonomia acadêmica e enquanto profissionais".

### *c) Artigo 3, fundamentado na concepção das aulas abertas*

A concepção trabalhada não era tão simples, pois exigiu que os integrantes traçassem um contraponto entre o currículo fechado, em voga, e o currículo aberto proposto. Os alunos passaram a se situar, a partir do estudo da concepção de aulas abertas na Educação Física e a perceber quais conhecimentos estavam estudando (Hildebrandt e Laging, 1986). Análises curriculares, a partir de suas próprias experiências enquanto alunos de currículos fechados, jorravam à medida em que a leituras das páginas da obra se desenvolvia.

Mas que tipo de abertura é essa? Como dar tamanha abertura nas aulas? Será que o ensino pode acontecer dessa forma? Qual o significado do ensino aberto? Essas foram as principais indagações do grupo ao ler, discutir, refletir e se projetar no campo de estágio. Questões pertinentes ao papel do professor e ao papel do aluno no ensino fizeram os estagiários refletir, no plano da prática pedagógica. A principal dificuldade encontrada foi garantir um espaço na escola para pensar a Educação Física, de modo mais coerente com a necessidade educativa e ainda comprometer os sujeitos a tomar decisões no seu processo de formação humana. Categorias que a proposta trabalha ganharam nova significação, na linguagem dos envolvidos com o estudo da concepção: conteúdo, objetivo, planejamento, decisão.

## **Conclusão**

A pesquisa acerca das concepções críticas da Educação Física desenvolvida com a participação de estagiários e professores da rede pública de ensino, foi um exemplo vivo para os sujeitos em formação do conceito de pesquisa em ensino. A pesquisa reuniu a formação para o ensino e para a pesquisa no plano da formação de professores de Educação Física. A intensidade e profundidade da prática participante da pesquisa não se expressa por inteiro nas páginas desse relatório, mas sim no olhar, na pele e no envolvimento de cada sujeito, estagiário, professor e aluno da escola.

O trabalho em grupo provocou a todos, num mundo em que a lógica individual parece predominar. Ao perceberem-se enquanto grupo os participantes da pesquisa experimentaram a noção exata de currículo enquanto processo que envolve um contexto bem mais amplo do que a atuação individual de cada professor na formação humana. Trabalhar em grupo gerou algumas resistências, pois implica comunicação, responsabilidade mútua e objetivos comuns a serem trabalhados. Por ser de caráter intervencionista a pesquisa aparentemente "perde" no campo teórico. Sobretudo por constituir-se na primeira aproximação dos sujeitos envolvidos com as concepções críticas estudadas. Entretanto, a Educação tem o privilégio de dar vida ao conhecimento e resignificá-lo. A pesquisa constituiu-se enquanto espaço privilegiado de transformar o conteúdo das palavras em ações pedagógicas concretas, numa relação dialética. Tentar conhecer algumas concepções pedagógicas da Educação Física e sobretudo traçar um diálogo com a prática pedagógica, presume uma reflexão crítica constante.

Pode-se observar também que o elo institucional tende a se estabelecer quando o compromisso pessoal se interpõe primeiro e fala mais alto. Assim, algumas escolas, por conta de relações pessoais de membros dos seus corpos diretivo e/ou docente com os pesquisadores, pautaram como um compromisso também da escola sua aproximação com o âmbito universitário, e a possibilidade de estabelecer com ele um movimento disseminador de transformações concretas nas experiências de ensino. Ao analisarem a proposta de trabalho apresentada no projeto, aceitaram com entusiasmo motivador, propondo-se a desenvolverem-na coletivamente. Ainda assim, o primeiro contato estabeleceu-se com uma característica de precaução:

A proposta quando chegou ainda nos preocupou no sentido de que a escola poderia ser um objeto que seria explorado, numa visão cientificista, da forma de metodologia, de desconsiderar a totalidade da coisa e só ver a parte. A gente sabe que no campo do estágio a maioria se estabelece assim, o pessoal vem e tira, tira... escreve sua monografia teórica e pronto. Acho que é o retorno o compromisso da universidade, seu papel é o de contribuir com a comunidade levando e retornando, numa relação dialética mesmo, da práxis (supervisora da escola).

Superadas estas preocupações iniciais, observou-se no decorrer do desenvolvimento das experiências do estágio uma mudança de atitude em relação ao efetivo contato entre a universidade e escola, que se revelam no depoimento: *“você conseguiram entrar tão dentro da nossa proposta que ficaram sendo membros da escola, como que fazendo parte. Por isso nós não conseguimos perceber a diferença (da intervenção da supervisão do estágio na escola), já que vocês caminharam dentro do que a gente pensa que a escola deva caminhar. A presença nas reuniões (...) percebemos uma participação muito efetiva, interventora mesmo”* (supervisora da escola). Esta ponderação reflete a proposta expressa no projeto de pesquisa em que se ressaltava que nossa presença naquele espaço fazia parte de um projeto de construção de novas relações institucionais, que poderiam se concretizar através das relações inter-pessoais mas que, acima de tudo, precisavam estar baseadas num entendimento de que a Universidade e Escola é que deveriam estabelecer um “ponto de encontro”, a fim de que as intenções do projeto não fossem dependentes apenas das pessoas que, naquele momento, estavam participando dele.

A percepção de que o vínculo institucional revela novas posturas, que impõem necessariamente relações pessoais referenciadas pelas instituições, parece anunciar a possibilidade concreta de estabelecer uma relação de parceria, tanto entre as instituições envolvidas, bem como dos sujeitos que as representam e as legitimam. Para tanto, fazem-se necessários contatos baseados na cotidianeidade, do que escola e universidade vivem e do que à elas interessa investigar; é preciso estabelecer acordos pela perspectiva fundamentada na relação dialógica. É possível identificar nas falas colhidas que, no desenvolvimento do projeto, instituiu-se uma troca entre parceiros: *“o projeto (de pesquisa) tem consonância com o projeto político pedagógico da escola... em nenhum momento se confrontou com ele, veio sim a contribuir, a somar. Eram mais pessoas que se engajaram para pensar juntas”* (supervisora da escola). Desta forma registra-se que a proposta de parceria institucional buscada parece ter semeado algumas sementes identificadas pelos diferentes segmentos que compõem a escola; os “olhares” dos que fazem o cotidiano da escola parecem ter refletido um brilho que reluzia uma esperança ainda persistente. A possibilidade de instituir novas relações institucionais parece ter reafirmado compromisso com a urgente transformação da educação com vistas a uma sociedade mais igualitária, menos excludente e capaz de educar para a formação de homens emancipados, com direito a voz e vez.

Os depoimentos dos professores e administradores envolvidos destacam que a perspectiva de estágio vivenciada no desenvolvimento do projeto difere radicalmente da percebida em seus próprios estágios (quando alunos de Graduação), bem como se diferencia também, em vários aspectos, dos estágios supervisionados com os quais haviam participado anteriormente, já como profissionais: *o projeto tinha bem esta característica, de ultrapassar a dimensão das relações pessoais, deixava bem explícito a intenção de estabelecer uma outra relação entre universidade-escola.... os interesses aqui não eram unilaterais (professora da escola).*

Esta fala identifica a abertura que os agentes da escola têm para se integrarem a projetos que vislumbrem novas possibilidades de participação, capazes de atender às inquietações que se estabelecem a cada dia, que conformam o cotidiano escolar e que exigem respostas. Desta maneira, quando se fala em

no âmbito do departamento de ensino e do órgão de fomento à pesquisa (Pires, Das Neves, Rosa et Guimarães, 1996-b). O mesmo projeto, observado pela ótica acurada da investigação acadêmica, fez parte de estudo que resultou em dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Física da própria UFSC (Das Neves, 1998). O recorte aqui processado refere-se à reflexão sobre avanços, limites e possibilidades da estratégia de ensino-pesquisa-extensão em Prática de Ensino, tomando como referência entrevistas realizadas com diretores, supervisores e professores de Educação Física das escolas-campo do estágio supervisionado.

O pano-de-fundo do trabalho foi a preocupação com a legitimação social da Universidade e a necessidade de estabelecimento de novas relações desta com a sociedade, relações estas que devem se pautar pelo compromisso mútuo de produção de conhecimento e intervenção qualificada com vistas à superação do atual quadro de injustiças e exclusão social. Na chamada “era do conhecimento”, nunca foi tão verdadeira a afirmação de que “saber é poder”. Todavia, um saber que se oferece a poucos, permitindo-lhes manipulação da realidade em benefício próprio, revela-se intolerável privilégio que precisa ser enfrentado pela sociedade organizada. No conceito gramsciano de “intelectual orgânico” buscou-se os argumentos teóricos para sustentar o entendimento de que compete à Universidade – especialmente a instituição pública - papel articulador da contra-hegemonia, através do esclarecimento e da formulação de alternativas científico-culturais que viabilizem ações superadoras às classes exploradas/oprimidas. Reconhecer a Universidade como um intelectual orgânico institucional é objetivar sua inserção social propositiva, é comprometê-la com a emancipação coletiva, é, enfim, desejar vê-la *situar-se* organicamente na luta pela construção de uma ideologia das e para as classes populares.

Uma das formas vislumbradas para a implementação deste desafio é o esforço que precisa ser empreendido pela Universidade na formação inicial e continuada de seus egressos, agentes sociais que, aliando conhecimentos técnicos específicos a uma consciência política libertadora, podem resgatar este compromisso de balizamento de uma nova e mais justa organização social. Entre estes profissionais, destaca-se a figura do educador, licenciado nas mais diferentes áreas do conhecimento, cuja intervenção se dá ainda majoritariamente na escola pública e sobre o qual recaem responsabilidades redobradas.

A formação permanente do profissional de educação, enquanto uma das tarefas precípuas desta Universidade engajada que se está reivindicando, deve converter-se em prática cotidiana, para além dos conhecidos programas de capacitação, episódicos e descontextualizados da realidade escolar. E um dos espaços privilegiados para se dar esta vinculação orgânica entre formação inicial e continuada, que proporciona a articulação e a possibilidade concreta de “praticar teorias e teorizar práticas”, é sem dúvida o espaço-tempo da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado.

Neste sentido, direcionar a formação para a prática docente é reconhecer o universo escolar como âmbito da produção e interlocução de saberes, pois como afirma Marques (1992), “*é no quadro da atuação coletiva, no interior da escola, que importa se aprofunde a teoria, se repense as práticas e se transformem as diretrizes e as condições operacionais do trabalho pedagógico*” (p.195).

Assim se justificava o desenvolvimento do estudo, visando refletir sobre a estratégia adotada para viabilização de formação inicial e continuada em parceria entre acadêmicos e professores de Educação Física escolar, como contribuição para o estabelecimento de novas relações institucionais entre Universidade e Escola, e melhoria da qualidade do ensino público.

## II. Prática de Ensino/Estágio Supervisionado: espaço/tempo para ousadias

O envolvimento com o universo da disciplina Prática de Ensino revela a possibilidade de reconhecê-la como um campo de estudo, conhecimento e intervenção. Foi assumindo esta postura investigadora que o contexto da Prática de Ensino em Educação Física na UFSC configurou-se como espaço/tempo do estudo. Em investigação mais apurada, pode-se percebê-la como referência de novas posturas e ações, apresentando-se com características diferenciadas, reconhecidas no interior do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Investigação levada a efeito para elaboração de dissertação de mestrado (Das Neves, op.cit.) analisou mais sistematicamente a disciplina, a partir de entrevistas dos professores/coordenadores da área e das publicações inspiradas neste processo de reformulação e implementação de novos pressupostos teórico-metodológicos.

*aproximam mais, não fica uma relação fria de instituição-instituição....tem contatos pessoais, as pessoas conversam / dialogam; existe troca de idéias, de exemplos de problemas vividos também na universidade. Aí depende da forma como as pessoas envolvidas no projeto estabelecem esta relação” (professor da escola).*

Reconhece-se como um limite percebido no desenvolvimento do projeto o fato de que o vínculo, desde muito, reivindicado pela escola, apresentou-se de forma ainda fragilizada: *acho que o contato ainda se restringiu, claro que houve o contato com a direção e a equipe de especialistas, até para entender o funcionamento da escola. Mas depois o próprio dia a dia da escola acaba propiciando ao estagiário o momento da sua aula, e notei que o envolvimento maior acabou sendo comigo mesmo... (professor da escola)*

Constitui-se aspecto fundamental do processo de mútua formação o compromisso de criar-se as condições para que o mesmo aconteça. Neste sentido, a escola precisaria assumir também um papel diferente, que seus agentes incorporam institucionalmente: *considero como ponto positivo a ser marcado por um projeto institucional é devido ao fato de a gente saber a quem recorrer, qual é o endereço...Assim existe referências, responsabilidades tanto de quem vem a proposta como de quem a assume. E nós aqui estamos bancando, estamos assumindo publicamente, a escola é quem banca e não as pessoas (professor da escola).* É importante ressaltar nesta fala que o apoio da escola ao projeto estabelece na nova relação inter-institucional uma espécie de amadurecimento profissional e político, vez que os acordos passam pelo consenso das instituições envolvidas e o contato pessoal ocupa espaço destacado, sem reduzir o necessário vínculo institucional que formaliza e registra as experiências compartilhadas. O entendimento acerca de que “a escola é quem banca, não as pessoas” implica em mudança de referencial, em que o educador não assume tais propostas de forma isolada, mas compartilha com seus companheiros da escola e da universidade.

## **VI. Considerações finais**

Cumprir registrar, em esforço de síntese, que a experiência vivida demonstrou que a proposta de vínculo entre as instituições através do estágio supervisionado pode significar espaço para construção de novas relações. Perceberam-se mudanças de atitude dos professores das escola-campo, seja em relação ao projeto, seja quanto à sua compreensão como sujeito da formação inicial e continuada (sua própria) dos profissionais de Educação Física. As limitações referentes aos diferentes tempos pedagógicos, tanto da disciplina como da escola, determinam que nossas conclusões sejam expressas com o cuidado imposto pelos limites do estudo. Todavia, parece possível apontar que, uma ação inter-institucional entre universidade e escola pela via da Prática de Ensino, com vistas a formação permanente do educador, têm no MEN/CED<sup>5</sup> um espaço privilegiado, inclusive para implementação de iniciativas interdisciplinares.

O novo olhar dirigido à Prática de Ensino, que se institui como eixo articulador do currículo acadêmico de graduação, encontra reforço no reordenamento legal ditado pela LDB nº 9394/96, que determina sua expansão para, no mínimo, 300 horas, configurando-se numa atividade para além do sentido puramente disciplinar. Assim, entendemos que a experiência relatada pode contribuir para a construção/implantação de projetos que venham a atender esta demanda da legislação.

Finalizando, o estudo aponta à universidade do nosso tempo, no que se refere ao cumprimento do seu compromisso social, a responsabilidade de assumir e intervir criticamente no planejamento e desenvolvimento de programas permanentes de formação continuada do docente da escola pública, como dimensão de um projeto maior que implica em contribuição para que se construa, neste espaço, uma competência específica conformada pela visão de esclarecimento, geradora de autonomia e de resistência.

## **Referências Bibliográficas**

- DAS NEVES, A. Educação Física e Prática de Ensino: pensando novas perspectivas nas relações institucionais entre universidade e escola públicas. Florianópolis, UFSC, Centro de Desportos, 1998 (Dissertação de Mestrado em Educação Física).
- MARQUES, M. A formação do profissional da educação. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.

<sup>5</sup> O MEN - Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação/UFSC - concentra as disciplinas de Prática de Ensino de todas as licenciaturas oferecidas pela universidade.



sentido, dentre as diferentes estratégias proporcionadas no desenvolvimento do projeto, destacam-se as atividades curriculares consideradas “externas”, para além daquelas conformadas na relação direta entre alunos-estagiários e professores que, por terem como característica a singularidade de ações e intenções marcadas pelo trabalho coletivo e cooperativo de reflexão/construção/intervenção, não podem ser objetivamente descritas. Registram-se: a) oficinas e palestras desenvolvidas por temáticas significativas ao universo escolar e viabilizadas no próprio espaço da escola; b) viabilização da participação dos professores das escolas-campo de estágio da Prática de Ensino em cursos e palestras promovidos e desenvolvidos na universidade; c) participação nos seminários de encerramentos do estágio supervisionado e no *VIII ENDIPE* (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), realizado na UFSC.

Para análise desta instância da pesquisa, utilizou-se falas/depoimentos registrados através de entrevistas, conjuntamente com observações pessoais, enquanto pesquisadora (Das Neves) que participou desde a concepção do projeto. Resgatam-se, assim, as opiniões expressas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa (educadores em formação/estagiários, professores e dirigentes das escolas), para analisá-las qualitativamente, caracterizando-as como fio condutor da reflexão crítica estabelecida. Para tanto, arbitrou-se como elementos de análise as seguintes categorias: a) o projeto e as relações institucionais Universidade/Escola; b) formação profissional e as experiências anteriores com o estágio; c) relações entre supervisores, estagiários e professores.

#### IV. Dialogando com os autores/atores do projeto

A busca de escolas-campo de estágio para a disciplina Prática de Ensino registra, normalmente, impasses que dificultam o contato entre universidade e escola. Alguns diretores da escola, por vezes influenciados pelos próprios professores de Educação Física, não abrem espaço para a participação no estágio, “fechando as portas” e inviabilizando qualquer iniciativa que se proponha estabelecer em bases outras. Ainda assim, foi possível encontrar diferentes posicionamentos em relação ao nosso projeto de estágio supervisionado, desde reações cuja resistência estabelecia-se de forma imediata até aquelas em que a acolhida comprometida anunciava uma relação promissora.

Analisando as falas sobre as relações que envolvem a Universidade e a Escola, tem-se como ponto de partida (já na apresentação do projeto às escolas), a sensação de estranhamento - que beira quase à desconfiança - da escola em relação a universidade. As entrevistas realizadas ratificam um certo descrédito: “...a universidade parece estar numa via de mão única, indo até a Escola e tirando dela o que lhe convém e a escola fica sem retorno...” (supervisora pedagógica). Já são conhecidos os determinantes históricos-sociais que impuseram nesta relação elementos hierárquicos que produziram e ainda hoje reforçam este distanciamento. Percebe-se o olhar ressentido da escola para a universidade, que é acusada de apropriar-se do espaço escolar para dele retirar o que lhe convém: “...porque chega da escola pública ser cobaia, de alguém chegar e apontar um monte de erros, tipo assim, diagnosticar e não se comprometer com uma resposta, isto é especulação e com isto queremos quebrar...” (diretor da escola).

Na contra-mão desta exploração das mazelas do universo escolar destacam-se escolas politicamente comprometidas, que exigem da universidade outra forma de intervenção: “a universidade deveria sim buscar ida e vinda, numa estrada de mão dupla; apontar e trazer também, construir e perceber o limite que é a escola, que é a realidade que a gente está vivendo” (ex-diretor da escola e professor de Educação Física). Esta fala, ao tempo que registra a insatisfação da escola, deixa aberta a possibilidade de (re)construção desta relação, pautada pela acusação mútua, que muitas vezes é tão marcante que inviabiliza qualquer tentativa de contato.

Registra-se como uma acolhida comprometida o contato estabelecido em que as escolas, desde o primeiro encontro, deixaram muito claro que as portas abertas representavam uma entrada diferente, garantindo um trabalho participativo, que superasse a situação normalmente posta: “...em nosso projeto de escola pública sempre estivemos abertos, no entanto, no primeiro momento, sempre houve muita especulação, não existia uma intenção clara, a gente percebia um distanciamento muito grande da universidade - existia perna e pescoço, corpo não existia...” (supervisora pedagógica).

Nesse sentido, procurei investigar como o professor de Educação Física constrói a sua prática pedagógica, considerando as experiências e as situações marcantes da formação inicial, a opção pelo magistério e pela Educação Física Escolar. A partir da relação entre a formação inicial e a formação continuada foi possível compreender a organização do trabalho, caracterizar o espaço e as condições do trabalho do professor e identificar as mudanças e continuidades na prática em relação à formação inicial.

Os sujeitos dessa pesquisa são três professores - 2 professoras e 1 professor - de Educação Física que trabalham nas escolas públicas da rede municipal de Pelotas - RS, formados na Escola Superior de Educação Física - ESEF da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL entre 1985 e 1990. Esse período foi escolhido por ser um período de intenso debate, discussões e indagações a respeito do papel da Educação Física e de seus professores na escola, de reorganização curricular nos cursos de formação, de fortalecimento do movimento dos estudantes e dos professores e de aumento significativo de publicações na área com preocupações que buscavam superar o discurso e a prática eminentemente técnico-desportiva. Como eixos de análise defini os contextos da formação inicial e os contextos da formação continuada.

## **Os contextos da formação inicial**

Estarei denominando contextos da formação às diferentes experiências que os sujeitos viveram ao sofrerem uma determinada prática, e a forma como eles se apropriaram disso no decorrer de suas vidas. Embora a centralidade da discussão esteja ligada à formação inicial, seguindo a contribuição de Costa (1994)<sup>3</sup>, que considera a formação como um grande contínuo, distribuído em diferentes fases, pareceu-me importante abordar, com brevidade, alguns aspectos da fase anterior à formação inicial.

### *1.1 O período anterior a formação inicial: as primeiras marcas da docência*

A intimidade com os dados da pesquisa, principalmente com os depoimentos da entrevista coletiva, mostraram-me que as relações entre as práticas vividas durante a escola, na universidade e posteriormente no exercício da profissão estão bastante imbricadas.

A fase anterior à formação inicial refere-se justamente àquilo que foi aprendido, enquanto alunos, no primeiro e no segundo graus. Esses longos anos de escolaridade lhes conferiram "idéias pedagógicas, modelos de ensino, e padrões de comportamento que pedagógicas, modelos de ensino, e padrões de comportamento que moldaram a sua maneira de pensar as finalidades da Educação Física, e as práticas"( *ibidem*, p. 27).

Analisando os depoimentos dos professores pesquisados surge como eixo importante a relação que esses sujeitos estabeleceram com a Educação Física na sua experiência de escolaridade. Essa relação é fortemente marcada pelos sujeitos que a fazem acontecer, isto é os professores e os alunos, circunstanciados pelas instituições que os abrigam e "obrigam".

### *1.2 A formação inicial*

As diferentes situações e as experiências comuns com as quais se depararam os sujeitos da pesquisa me levaram a questionar a homogeneidade de uma formação inicial. Parece-me que a maneira como os sujeitos se inserem na profissão, se relacionam com o conhecimento produzido na área e atuam no seu dia a dia acabam por instalar diferenças substanciais nessa formação.

Seguindo a discussão de Costa (*ibidem*) a fase relativa à formação inicial é o período onde são adquiridos "...os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente". Nesta fase se os futuros professores não conseguirem alterar as concepções desenvolvidas ao longo da escolaridade de primeiro e segundo graus, provavelmente prevalecerão as idéias, crenças e as posturas profissionais aprendidas pela observação como alunos. Embora o autor se utilize da idéia de observação, é interessante destacar que ele não está falando de uma atitude passiva, mas do produto das aprendizagens dos alunos em suas experiências escolares ao se depararem com as práticas dos professores.

<sup>3</sup> Costa identificou quatro fases no desenvolvimento profissional de professores, quais sejam: fase anterior à formação inicial; a formação inicial, a fase da indução profissional, a fase da formação em serviço.

formação profissional com os educadores que fazem o dia-a-dia da escola, encontra-se argumentos bastante sólidos que indicam a maturidade desenvolvida por estes profissionais, os quais se sentem isolados e abandonados pelas instituições superiores que, no limite, atendem apenas a formação inicial:

A formação recebida por mim é a mesma que foi recebida por muitos, uma formação que se vê acabada, sem conseguir estabelecer vínculos do conhecimento que se aprende nos cursos com o que se vai fazer depois, uma formação fundamentada numa visão fragmentada do conhecimento, numa visão de ciência fechada(...). Na realidade a gente não se forma nunca, principalmente na área da educação, a formação só pode ser continuada (professora da escola).

Percebe-se assim um movimento bastante consciente que reivindica da universidade a responsabilidade de comprometer-se também com a educação continuada de seus egressos. O contato com a universidade pela via do estágio supervisionado parece instigar os educadores da escola a repensarem suas práticas pedagógicas e refletirem acerca da necessidade de acompanhar o dinâmico processo de desenvolvimento do conhecimento frente as exigências sociais impostas:

O próprio professor quando está rotineiramente trabalhando alguns conteúdos, ele passa a não se preocupar com a questão da formação, e quando chega o estágio, este contato passa a mexer um pouco. Este é um dos pontos super positivos e o outro é a possibilidade da própria universidade perceber o quanto deve ser feito pela escola pública e o quanto ela precisa intervir, apontando caminhos na tentativa de reconstrução desta escola pública (ex-diretor, professor de Educação Física)

Claro parece estar para os educadores que atuam na escola a necessidade de acompanharem o processo dinâmico de evolução das questões educacionais: *“o contato com o novo trazido pela universidade reacende uma vontade de querer ir atrás da coisa, porque querendo ou não a universidade faz pesquisa de ponta, sem dúvida nenhuma, na questão teórica é ponta. Então ela reacende, no meu caso reacendeu porque senti necessidade de ir atrás, de estudar mesmo”*. As experiências com o estágio proporcionam/provocam os educadores da escola a repensarem suas intervenções pedagógicas parecendo estimular atitudes de desacomodação que se manifestam primeiro como inquietações e que, de tão presentes, acabam por provocar mudanças de atitudes: *“fiquei um pouco apreensivo com o projeto, para ver no que ia dar...e me surpreendi com o processo de reflexão que causou. Refletiu sobre como o professor desempenhava suas aulas, seu comportamento, sua administração. Aí mostrou a competência dos estagiários que demonstraram outras possibilidades, outras formas de trabalho. A informação chegou, e fez pensar sobre o porque eu faço isso, desbancou orgulhos (professor da escola).*

Importante ressaltar ainda que, ao mesmo tempo em que reivindicam maior atenção da universidade, ressaltando seu compromisso para com as questões sociais e de ensino, identificam também a contribuição que eles mesmos podem oferecer a esta instituição, na valorização do contato com o cotidiano na busca de significar os currículos acadêmicos.

a universidade (e a pesquisa na universidade) tem de estar mais próxima do local onde o profissional irá atuar, para não ficar naquela de permanecer distante, respaldando-se somente na literatura, entrando numa roda-viva sem conseguir sair de lá. Então eu acho que esta ponte deve existir entre universidade-escola, e ela é fundamental até para o próprio aperfeiçoamento da universidade (professor da escola)

A possibilidade de diálogo durante as experiências com o estágio aparece como um novo espaço/tempo de reflexão. A própria dinâmica escolar costuma inviabilizar momentos de discussão/reflexão no próprio local de trabalho; reuniões são cada vez mais escassas e administrativas, reforçando a cultura escolar que não as percebem como momento pedagógico que circunscreve a vida na escola. Assim, o projeto revelou-se capaz de resgatar esta condição:

Acho super válida a experiência vivida neste projeto, principalmente no que diz respeito a possibilidade de estar dialogando, pois os estagiários são a formação mais recente possível. Para mim, nós professores da escola estamos cada vez mais sozinhos, e é fundamental ter a possibilidade de estar pensando junto a prática pedagógica do cotidiano (professora da escola).

Dialeticamente, é interessante observar que, além das relações institucionais, os educadores da escola valorizarem também o contato pessoal. Para eles, é importante sua aproximação com os agentes que propõem, implementam e viabilizam a proposta. Isso *“contribui para a mudança porque as pessoas se*

continuada. Os professores ao trocarem experiências e partilharem saberes com seus pares desempenham tanto o papel de formador como de formando. Durante o exercício da docência os professores vão transformando, agregando e reorganizando idéias, conhecimentos, posturas e formas de organizar o seu trabalho na escola com a Educação Física em função da convivência com os alunos e com os outros docentes. Esse tornar-se professor é constituidor da formação continuada.

### *2.1 Duas contribuições da sociologia: das facetas da prática aos contextos da prática*

As tentativas de compreender a prática pedagógica de professores, aliadas às leituras teóricas me fizeram encontrar duas contribuições inovadoras. Acompanhadas pelos dados obtidos na pesquisa posso dizer que os trabalhos de Gimeno Sacristán (1991) e Perrenoud (1993) foram fundamentais na consecução do estudo sobre prática pedagógica.

Perrenoud (1993, p.93) aborda a prática pedagógica, a formação de professores e a profissão docente. O autor acredita que a formação inicial só influencia as práticas dos professores "...em determinadas condições e dentro de determinados limites", por isso afirma que ela não pode ser considerada um "deus ex machina", uma forma miraculosa que possibilitaria ultrapassar os limites e as contradições do sistema ensino. Por si só não pode trazer esperanças de mudanças se também está inserida dentro de um sistema bastante conservador. Isto não significa que o autor negue a contribuição da formação inicial, mas condiciona isso a uma maior identificação com as necessidades advindas das práticas construídas pelos professores no cotidiano.

Por acreditar que faltam instrumentos conceituais para compreender a prática pedagógica, propõe discuti-la a partir de três facetas que de forma nenhuma esgotam essa discussão. São elas: a prática entre a rotina e a improvisação regulada, a transposição didática e o tratamento das diferenças.

Assim como Perrenoud (1993), Gimeno Sacristán (1991, p.71) indica que a prática tem que ver com os professores, mas não depende unicamente deles. É necessário entender as ligações entre os professores e a prática e estabelecer aquilo que o autor denomina de "princípio da relativa irresponsabilidade do professor", ou seja, "...uma certa independência e até incompatibilidade entre as suas idéias e a realidade possível", entre o que pensa, planeja, deseja e a realidade concreta, objetiva. Destaca ainda o autor que apesar dos professores interferirem nos processos pedagógicos, não deixam de reproduzir e veicular outras determinações da prática.

Assim para melhor explicar a prática dos professores analisa os seus contextos determinantes, entendidos como limitações ou marcos de atuação. Porém, destaca que os determinantes não são imutáveis, assim como os professores não são passivos e inertes, eles também participam da mudança dos seguintes contextos: a base social do professor, a função social do professor, a indefinição da profissionalidade e as regulamentações técnico-pedagógicas.

### *2.2 Aspectos emergentes das experiências reveladas no exercício da docência*

Durante a formação inicial foi construído um discurso e os professores se apropriaram desse discurso de diferentes formas. Cabe aqui, deslindar, como cada professor agregou, reorganizou ou negou esse discurso na sua prática pedagógica, ou seja, no processo de formação continuada. A forma como cada um dos sujeitos da pesquisa incorporou o discurso apresenta continuidades e rupturas em relação a formação inicial. Dentre os vários aspectos identificados na pesquisa, escolhi para cada um dos sujeitos aqueles mais marcantes e é deles que falo a seguir.

#### **Professora 1 - a busca pela inclusão dos alunos e a dificuldade em ensinar o saber esportivo.**

A inclusão de todos os alunos nas suas aulas é uma das metas do seu trabalho, contrapondo-se, assim, às discriminações. Isto permite a professora estabelecer um clima de confiança e respeito entre ela e os alunos. A certeza de que todos podem participar e jogar nas aulas abre uma possibilidade de construir com os alunos uma experiência diferenciada daquela vivida durante a sua escolaridade e formação na ESEF. Ao enfrentar, no dia-a-dia, as mais diferentes situações com os alunos que, (muitas vezes excluem os seus

\_\_\_\_\_. Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes. Ijuí, UNIJUÍ, 1996.

PIRES, G. et CAPELA, P.R.. *A educação física no cotidiano da escola pública*. Motrivivência, NEPEF/UFSC, 5/6/7, dezembro/94.

PIRES, G.; DAS NEVES, A.; ROSA, I. M. et GUIMARÃES, E.V. *Educação física e prática de ensino: pensando novas relações entre universidade e escola públicas*. Motrivivência, NEPEF/UFSC, 9, dez/96-a.

\_\_\_\_\_. Educação física e prática de ensino: pensando novas relações entre universidade e escola públicas. *Relatório Final de Pesquisa. Programa Funpesquisa/DAP/UFSC, 1996-b*.

Annabel das Neves

Rua General Bittencourt, 478/302 – Centro – Florianópolis/SC – Cep 88020-100

## DOS BANCOS UNIVERSITÁRIOS AOS PÁTIOS ESCOLARES: DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA<sup>1</sup>

Rogério Costa Würdig

*RESUMO: Esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação inicial e a prática pedagógica do professor de Educação Física. Seu objetivo foi compreender como os professores constroem as suas práticas pedagógicas articulando-as com a formação inicial. Tendo como referências principais Gimeno Sacristán (1991) e Perrenoud (1993) procuro discutir os aspectos presentes na formação inicial e na formação continuada, tomando como elementos centrais as facetas da prática e os contextos da prática. Considerando as experiências e as situações marcantes na formação inicial, a opção pelo magistério e pela Educação Física Escolar e o contexto da formação continuada foi possível, identificar as rupturas e continuidades em relação a formação inicial e destacar os indicadores da prática pedagógica que podem ser incorporados na formação inicial.*

### Introdução

A reflexão sobre o tema do professor de Educação Física - formação e prática pedagógica - leva-me a mergulhar nas lembranças do meu próprio processo de formação, na minha prática pedagógica no ensino fundamental e na universidade, onde trabalho com a formação inicial e continuada de professores<sup>2</sup>.

Durante a minha formação inicial pude discutir, debater e idealizar uma determinada prática. No entanto, estas discussões não contemplavam estudos mais sistemáticos que poderiam nortear a prática pedagógica que seria desenvolvida na escola, diante das difíceis condições de trabalho dos professores. Possivelmente essa lacuna é que tenha impulsionado-me a pesquisar como os professores que formaram-se na segunda metade da década 80 puderam concretizar as suas práticas..

Através dos contatos permanentes e sistematizados com o professores envolvidos com a disciplina Prática de Ensino e com um projeto de extensão pude perceber que suas indagações e impasses abarcavam organização dos conteúdos, as formas de ensinar e avaliar, o planejamento, a organização dos alunos e a autoridade do professor, o caráter e objetivos da disciplina de Educação Física na escola, o estabelecimento de princípios norteadores da prática docente, as dificuldades da prática, a problemática do espaço físico e material disponível, as condições de trabalho, baixos salários, os compromissos e possibilidades do trabalhador do ensino, a (de) formação universitária,...

As situações vividas pelos professores exigiam um estudo mais sistematizado, articulado e intensivo e que viesse a suprir algumas dessas lacunas que envolviam a prática pedagógica do professor de Educação Física. E desta preocupação resultou a pesquisa que deu origem a esta dissertação.

<sup>1</sup> Este texto foi elaborado a partir da minha dissertação de mestrado defendida no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em 16 de dezembro de 1998, com o mesmo título.

<sup>2</sup> Na primeira metade da década de 80 (83-85) concluí o curso de Educação Física na ESEF/UFPel. Já na segunda metade de 80 (87-91) exerci a docência na rede pública municipal e estadual de Pelotas-RS. Posteriormente, no início da década de 90 (91), ingressei como professor na Faculdade de Educação/UFPel, na área da Metodologia do Ensino e Prática de Ensino, atuando junto ao curso de Pedagogia e Educação Física.

separadas e aulas coeducativas, intenções e condições reais de trabalho). Os professores procuraram superar muitas das frustrações, das tristezas, das situações discriminativas, das restritas aprendizagens vivenciadas tanto na formação inicial como na própria escolaridade. Ao mesmo tempo tiveram que redimensionar as suas expectativas quanto ao trabalho que pretendiam desenvolver nas aulas de Educação Física.

A análise dos dados e os estudos realizados me possibilitam indicar que o processo de construção das práticas pedagógicas destes sujeitos estão imbricados com os contextos onde atuam, com tipo de envolvimento que tiveram durante o curso de formação inicial, com as suas vivências escolares com a Educação Física e com os impasses da profissão docente ( baixos salários, desvalorização profissional e precárias condições de trabalho diante da luta permanente pela qualificação e pela valorização profissional). O olhar sobre a prática exige uma reflexão sobre a escola, sobre a profissão docente e sobre os professores durante o exercício da docência, de forma a compreender os contextos e as facetas da prática.

Ao investigar o processo de construção da prática pedagógica procurei, também, favorecer a valorização na formação inicial, das experiências e conhecimentos produzidos pelos professores de Educação Física que estão trabalhando nas redes de ensino. Acredito que nenhuma prática é desprovida de teoria e de que a sua articulação com a formação inicial pode trazer novos elementos ao trabalho do professor de Educação Física na escola. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa ofereceram-me os seguintes indicadores das suas práticas que podem ser incorporados na formação inicial:

1) Inicialmente destaco **atitude dos professores** investigados **frente às diferenças** entre os seus alunos. A dificuldade em ensinar diante das diferenças de gênero, de comportamentos, de valores, de atitudes, culturas, de histórias pessoais tanto dos alunos como dos professores tem exigido, destes últimos, o desenvolvimento de uma capacidade para lidar com os conflitos decorrentes destas diferenças, ou seja, da heterogeneidade dos alunos. Entre os professores há limites quanto as suas possibilidades de ação. As suas atitudes não são as mesmas, assim como não são iguais as suas experiências.

Há a necessidade de preparar os futuros professores para enfrentar as diferenças, os conflitos e as contradições que não são exclusivas da sala de aula, sendo esta formação imprescindível para o repensar e para a construção de novas práticas nas aulas de Educação Física na escola. Os problemas da prática não estão sempre definidos e estruturados. A prática nunca é meramente técnica, é também política e ética.

2) Um segundo ponto que gostaria de discutir refere-se a **imagem da prática como algo controlado e regulado**, como algo previsível e estabelecido a priori e que se adequa as mais diferentes situações. A pesquisa evidenciou que os professores não tem esse controle e nem conseguem prever todas as atitudes e ações que serão desenvolvidas durante as aulas.

Ainda que o professor não contemple na sua forma de trabalho atividades variadas e criativas, que procure não fugir do seu plano, haverá momentos decorrentes das diferentes situações e interações estabelecidas com os alunos que exigem uma intervenção que não estava previamente estabelecida. Durante as aulas observadas os professores, sujeitos da pesquisa, viviam a inconstância do tempo, do espaço, do material, das diversas interrupções, das trocas de atividades em função das solicitações dos alunos ou de situações que exigiam uma postura que não havia sido elaborada antecipadamente (diante de discussões, desinteresse, formação de subgrupos, discriminações, alegria e vibração).

Entre estes sujeitos ocorria a improvisação durante as aulas, diferenciando-se em função da maior ou menor definição de um fio condutor que organizava a prática e as estratégias de ação, que estabelecia uma continuidade, que permitia a organização do trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. Quanto menos clareza e mais confusão o professor tinha em relação a sua proposta de trabalho, mais freqüente era a improvisação desarticulada. É preciso reconhecer que a improvisação faz parte da prática do professor, que ela pode ser cega ou regulada, ou seja, que ela pode ou não estar articulada com a proposta de trabalho do professor.

3) Um terceiro aspecto refere-se à dificuldade de **transformar os princípios gerais de vida e visão de mundo em estratégias de ação nas aulas de Educação Física**. Há um distanciamento entre aquilo que é discutido, pensado e o jeito e a forma como o professor procura concretizar estas intenções nas suas aulas. A tarefa de transformar os princípios em ações didáticas para os sujeitos da pesquisa, é uma tarefa

Como eixos principais para analisar a formação inicial e suas repercussões identifiquei: 1) os aspectos históricos da formação de professores de Educação Física; 2) o curso na ESEF-UFPEL; 3) as experiências mais marcantes no curso: as aulas e os professores (da instituição formadora), as dificuldades em relação ao perfil exigido pelo curso e o distanciamento da ESEF do espaço escolar; 4) o ingresso no curso e o direcionamento para o magistério<sup>4</sup>.

### *1.3. As experiências mais marcantes: aulas, professores, dificuldades e relação com o espaço escolar*

Ao analisar as experiências mais marcantes dos sujeitos da pesquisa no curso de Educação Física aparecem com destaque as dificuldades em se integrar no perfil do aluno “esperado” pelos professores, uma espécie de atleta múltiplo e, por outro lado a dificuldade em cumprir um currículo que dissociava o conhecimento técnico-esportivo do conhecimento pedagógico.

A professora 1 revelou que *“aproveitou pouco porque tinha dificuldades de se relacionar, não se posicionava nas discussões”*. O curso exigia uma performance esportiva e a professora não tinha vivências anteriores dessa natureza, isso, segundo ela resultou em *“perdas e a fez passar grandes dificuldades”*. A professora 2 completa *“...porque todo mundo que entra na ESEF se dá bem em alguma coisa... sabe nadar muito bem, sabe fazer ginástica olímpica”*.

Já o professor 3, sujeito desta pesquisa, aponta a idéia da divisão curricular como problemática. A distinção entre as disciplinas de caráter técnico-esportivo e as disciplinas de caráter pedagógico representam para ele um grave impedimento na formação de professores.

Nesse sentido, pode-se dizer que ainda continuava prevalecendo na formação inicial do professor de Educação Física o modelo técnico-esportivo, uma referência que era negada mas não superada em termos de prática concreta. A possibilidade da mudança diante de críticas tão contundentes gerava ansiedade nos alunos e nos professores. As manifestações tanto de continuidade como de ruptura estavam presentes nos corredores, nas salas de aulas, nos encontros, nos congressos e na sociedade em geral. Esse período foi rico em questionamentos que apontavam as contradições sociais, as implicações sócio-políticas da educação, de crítica à Educação Física tecnicista, mas ainda insipiente em alternativas práticas.

### *1.4 O ingresso no curso e o direcionamento para o magistério*

A escolha pelo curso de Educação Física nem sempre significa uma escolha pela profissão docente. Historicamente tem sido discutido o distanciamento deste Curso em relação às demais licenciaturas (Faria Júnior, 1987, 1992; Taffarel, 1993; Borges, 1995).

Nesse sentido concordo com Nóvoa (1991) quando este questiona as formas de ingresso no cursos de formação inicial. Muitas vezes estas formas favorecem a entrada de pessoas que nunca pensaram em ser professor ou que não se realizam na profissão. Cabrera e Jaen (1991) também preocupam-se com o grande número de professores que iniciam o curso sem a menor perspectiva de exercer a docência. Segundo Borges (1995) não é muito fácil escolher uma profissão porque implica investir no futuro e nem sempre esta é uma decisão madura. Ingressar num curso é tanto uma opção profissional como uma opção de vida.

Associado a essas preocupações e diante de um curso que “fecha os olhos” ou não prioriza o exercício da docência na escola é possível indicar que durante o período que corresponde a formação inicial são criadas situações que favorecem ou não a possibilidade de pensar e de exercer a profissão docente no curso de Educação Física. É importante destacar, que esse direcionamento também pode ocorrer na fase anterior à formação inicial.

## **2. Os contextos da formação continuada**

Partindo do pressuposto que o processo de formação não se extingue ao término do curso universitário, mas que se prolonga por toda a trajetória profissional do professor, considere neste estudo que o processo de construção da prática pedagógica é um dos espaços, talvez o mais importante, de formação

<sup>4</sup> Neste texto somente serão abordados os eixos 3 e 4.

# A LEITURA ESPECÍFICA NA FAEFI: QUANTIDADE, QUALIDADE E COMPREENSÃO

Márcia Gozzi\*

Mestre em Educação - FAEFI - PUC - Campinas

---

**RESUMO:** Este estudo teve pôr objetivo, através da identificação da relação quantidade / qualidade das leituras sistematizadas no curso de licenciatura da Faculdade de Educação Física (FAEFI) da PUC - Campinas, da identificação da importância dada à elas pelos alunos, das fontes mais indicadas, da compreensão da leitura específica ao final do curso e da comparação deste nível de compreensão entre os períodos matutino e noturno, refletir sobre o processo de aquisição do conhecimento específico em Educação Física. Os sujeitos foram alunos do quarto ano da licenciatura portadores de Registro Acadêmico (RA) de ingresso 94 e formandos em 1997, numa amostra probabilística do tipo intencional de vinte e cinco alunos de cada turma, que responderam a um questionário informativo com dezessete questões fechadas e uma aberta, além de complementarem um texto sorteado, específico da área do conhecimento em Educação Física, publicado em Português nos últimos dez anos, aplicado sob a forma do método CLOZE que avalia o nível de compreensão dos leitores, através da análise dos acertos, dos erros e das omissões nas respostas assinaladas. Fluíram categorias de análise temática que possibilitaram análise do discurso relacionada a questão aberta e tabulados os resultados obtidos na análise da compreensão do texto.

---

Quando idealizamos um trabalho acadêmico, uma pesquisa exploratória, um levantamento de dados específicos sobre algum tema, nos deparamos com a objetividade das finalidades e metas do estudo, não obstante nos deparamos com outros objetivos de caráter mais reflexivo, que nem sempre são expressos empírica e estatisticamente.

Talvez seja o caso deste estudo preliminar, que apesar de ter seus objetivos bem claros, os quais serão expressos mais adiante, nos leva também a refletir sobre o ato de ler, sobre uma nova pedagogia da leitura nos cursos superiores. Não se trata de tratar o tema como se este estivesse “envolvido por uma densa névoa de mística e mitologia pedagógicas”, como afirma Frank Smith em A Política da Ignorância; trata-se sim de inclinar um olhar para uma área pouco, ou talvez nada, explorada nos estudos de formação profissional em Educação Física, sem dogmas instrucionais.

É comum ouvirmos e até fazermos críticas relacionadas ao nível de leitura ou à sua ausência na graduação, e apontarmos algumas soluções metodológicas, temporárias, por não conhecermos mais profundamente a cultura da leitura nos estudantes universitários. Culpar o processo de ensino e aprendizagem anteriores, como os grandes responsáveis, a causa da falta de hábito de leitura ou mesmo interesse por ela, não nos tem levado a lugar algum, muito ao contrário, tais práticas discursivas tem se mostrado incipientes.

Silva (1981), já escrevia que “no Brasil, as preocupações sobre a ciência da leitura vão assim ao sabor dos solavancos e supetões ... o brasileiro não lê, as bibliotecas tornam-se espaços inúteis por falta de leitores, a televisão é uma ameaça à sobrevivência da leitura,... etc.”

É ainda o professor Ezequiel Theodoro da Silva que nos indica várias pesquisas na área da ciência da leitura, ao longo de seus estudos de pós - graduação (1981 - 1991).

Um levantamento sobre a pesquisa educacional brasileira, de Gouveia (1971 e 1976), constata nada mais que 50 pesquisas sobre leitura, sendo a maioria voltada para o processo de alfabetização ( In Silva, 1981:46).

Por outro lado há pesquisas voltadas à questão da leitura no ensino superior como: Araújo (1982), Duran (1981), Egipto (1983), Granja (1985), Marini (1986), Oliveira (1993), Pereira (1983), Sampaio (1982), Santos (1989), Teixeira (1979), que destacam o processo de compreensão da leitura assim como outros

---

\* Doutoranda em Psicologia na área da Ciência e Profissão - PUC - Campinas



próprios colegas), a faz tomar decisões que não estão definidas a priori, como interromper as aulas, reunir o grupo e conversar sobre o ocorrido e exigir espaço e respeito para aqueles que geralmente são motivo de deboche, gozação, de distanciamento e de exclusão.

O segundo aspecto que está diretamente envolvido como o anterior, refere-se a dificuldade de ensinar o saber esportivo, aqui entendido como um dos conteúdos que mais tem sido difundido nas aulas de Educação Física. Na verdade, o saber esportivo, por estar reduzido à técnica de movimentos padronizados, às regras esportivas oficiais e às táticas de jogo exige do professor uma performance e uma habilidade que mais se aproxima de um técnico esportivo. Nesse sentido como a professora 1 não se aproxima desse perfil, torna-se bastante difícil ensinar o esporte na escola.

### **Professora 2 - a sistematização da proposta de ensino; a sua dificuldade em favorecer a decisão conjunta e a autonomia dos alunos.**

No trabalho da professora é possível identificar uma vontade e um interesse em envolver-se com os alunos, com a sua aprendizagem, com a alegria e com o prazer nas aulas de Educação Física. Essa articulação permite a professora uma constante reelaboração e reflexão das suas aulas que lhe possibilitam sistematizar a sua proposta de ensino como uma experiência diferenciada das aulas mais tradicionais da Educação Física, ainda que isso não esteja registrado. As evidências estão presentes na sua memória e nas memórias dos seus alunos, assim como no reconhecimento da Coordenação Pedagógica.

Ao reconhecer os limites no seu trabalho indica que não consegue favorecer a decisão conjunta e a autonomia dos alunos. Embora todos participem e se divirtam muito nas suas aulas, julga-se extremamente diretiva. Acredita que a forma fechada como organiza as suas aulas não permite que os alunos conversem, discutam e decidam conjuntamente sobre a sua proposta de ensino. Apesar de fazer algumas tentativas estas não constituem a essência do seu trabalho.

### **Professor 3 - a não-diretividade e a capacidade de elaboração teórica.**

O exercício da docência no professor é fortemente marcado pela indefinição e pelo questionamento sobre como organizar o seu trabalho e como agir em relação aos alunos. Ao indagar-se sobre o papel da escola, ao analisar a situação atual dos professores, procura explicitar todas as suas incertezas quanto a prática que efetiva na escola. A dificuldade em definir uma postura, uma direção a ser assumida na sala de aula com os alunos confirma a sua desorganização quanto ao ensino da Educação Física. Mostra-se confuso em relação ao planejamento, em relação à forma de escolha e a abordagem do conteúdo e em relação às atitudes e ações a serem seguidas no dia-a-dia de trabalho.

O relato e as aulas do professor indicam que o conflito entre ser não-diretivo e de negociar com os alunos é uma tentativa de construir uma linha de ação que se distancie do autoritarismo e da imposição. Isto pode ser um indicativo de que o professor persegue o ideário pedagógico da formação inicial - buscar relações mais democráticas - mas que ainda não conseguiu transformá-lo em estratégias de ação que organizem melhor a sua maneira de ensinar a Educação Física na escola.

### **Dos pátios escolares aos bancos universitários: “pensar a prática para pensar a formação dos professores” de Educação Física.**

Para compreender a prática pedagógica dos professores de Educação Física articulada com a formação inicial, considere a prática enquanto um dos espaços de formação continuada, onde também são produzidos e reproduzidos valores, atitudes e conhecimentos que constituem a profissão docente.

Enquanto professor formador concordo com a idéia de que a formação dos professores é um processo contínuo e de que a formação inicial, como o próprio nome diz, precisa iniciar o sujeito na docência. Não há uma relação mecânica entre a formação inicial e a prática, mas sim pontos de continuidades e rupturas, pois as condições em que as mesmas se concretizam, geram limites e possibilidades.

Os professores pesquisados ao ingressarem na rede pública de ensino procuraram encontrar formas, construir caminhos, fazer escolhas e tomar decisões que representaram continuidades e rupturas em relação à formação inicial (diretividade e não diretividade; lúdico e competitivo; inclusão de todos os alunos, aulas

- identificar a relação quantidade/qualidade das leituras sistematizadas no curso de licenciatura em Educação Física;
- identificar a importância dada pelo aluno à leitura;
- identificar as fontes de leitura mais indicadas;
- identificar o nível de compreensão de leitura específica no final do curso;
- comparar o nível de compreensão da leitura específica entre os alunos do último ano do curso nos períodos matutino e noturno (GM e GN);
- refletir sobre o processo de aquisição do conhecimento no curso de licenciatura em Educação Física da PUC de Campinas.

Foi aplicado um questionário (anexo) a todos os alunos do quarto ano matutino e noturno e destes foi utilizada uma amostragem probabilística, do tipo intencional, entre os Registros Acadêmicos (RA) de ingresso 94 e que estivessem terminando o curso em 97. Para o sorteio utilizou-se a Tabela de Números ao Acaso de Fisher, sendo sorteada a 23ª. tabela, iniciando a contagem da primeira tabela à esquerda até a última à direita. O questionário foi informativo com 16 questões fechadas e duas abertas, além de um texto específico da área do conhecimento da Educação Física, aplicado sob a forma de CLOZE, para avaliar o nível de compreensão da leitura nos alunos.

Este texto (anexo) também foi sorteado entre as publicações mais recentes da área, dos últimos dez anos, no Brasil, sendo também sorteado o capítulo e a página correspondente.

O método CLOZE consiste em apresentar um texto específico, não muito extenso, retirando, sistematicamente, de seu corpo textual a sexta palavra, substituindo-a com um traço do mesmo tamanho para todos os espaços. Analisa-se as respostas através do número de acertos, erros e omissões, e procura-se então relacionar ao nível de compreensão do conteúdo do texto.

Apesar de não ser objetivo da pesquisa, foram surgindo categorias de análise temática e análise do discurso consideradas relevantes para tomada de consciência de como está se dando a aquisição de conhecimentos específicos no curso. Estas foram analisadas também.

Faraone (1990), considera em seus estudos, que uma leitura se dava através de um texto decodificado, portanto compreendido. Aponta também uma dicotomia entre leitura e compreensão, expressa pela separação entre leitura de lazer e de estudo. Uma leitura de estudo só podia ser, a partir de uma maior concentração de atenção, medida através da leitura silenciosa ou a releitura de um texto (In Oliveira, 1993).

Em 1839, Davis (apud Faraone, 1990), formulou um novo modelo de conceito de leitura, o de que o ato de ler compunha-se em dois níveis: um mecânico e um intelectual. Este novo modo de ver a leitura orientou várias pesquisas experimentais com foco no domínio do vocabulário e a leitura na escola. Um enfoque mais teórico no estudo da compreensão foi identificado na década de 1940 (Pearson, 1992). Este considerava a compreensão como um processo único, constituído de comportamentos independentes.

Pesquisas mais recentes como Santos (1989), Afferback (1990) e Wade (1990), tem se preocupado em delinear o processo de compreensão, a partir de quatro hipóteses. Oliveira (1993:18) elabora sinteticamente estas hipóteses considerando a leitura eficiente, a leitura como processo interativo, o limite de processamento de informação e a estratégia de leitura a partir da definição dos objetivos, o tipo de monitoramento e a orientação de leitura.

Sem dúvida estudar aspectos envolvidos na leitura é um ato de complexidade, no entanto a compreensão como um dos elementos essenciais da leitura foi conceituada por Skinner (1957), como uma habilidade fundamental, e é admitida quando o leitor apreende o sentido que cada palavra tem no sentido global do texto. Quando se processa uma transferência de significado, ao se reconstituir com as próprias palavras, o significado expresso de um texto lido, a compreensão ocorre (Staats, 1968).

Ainda Oliveira (1993), nos coloca as variáveis que interferem na compreensão, como o conhecimento prévio e o interesse pelo tópico desenvolvido, e a complexidade vocabular e estrutural. Estes conceitos estão mais desenvolvidos entre outros nos estudos de Davis (1989). em meios mais privilegiados, a população não

muito difícil e de extrema complexidade, frente a uma formação inicial que reduzia o ensino da Educação Física ao aprendizado de técnicas, táticas e regras esportivas. Como democratizar o esporte? Como ampliar a participação dos alunos e oportunizar a codificação e autonomia no processo de aprender através dos conteúdos da Educação Física?

A separação entre pensar e fazer, a ênfase num fazer repetitivo, mecânico, que não explicitava os princípios para uma proposta de ensino para a Educação Física, predominou na formação desses sujeitos. Existe uma diferença entre incorporar um determinado discurso difundido na formação inicial e a criação e implementação de estratégias de ação que favoreçam a difusão desse discurso.

Assim mesmo, as experiências que estão sendo construídas pelos professores, ainda que com muitos problemas de organização e de sistematização, indicam alguns avanços e fornecem pistas para que possamos repensar o distanciamento entre o princípios e as estratégias de ação.

4) Destaco ainda o **isolamento dos professores nas escolas**. A estrutura e a rotina das escolas parece não encorajar a partilha de conhecimentos entre os professores. Isso tende a ocorrer informalmente nos corredores, nos pátios, nos intervalos entre uma aula e outra e nos recreios. Nas três escolas onde trabalhavam os sujeitos da pesquisa não eram priorizados momentos de trocas de experiências, de organização de planejamento e projetos coletivos, de diálogo e relatos sobre a prática pedagógica, no sentido de ampliar a formação continuada. A escola ainda não é vista como um espaço de formação, um espaço permanente de construção da profissão docente.

Acrescido a isso existe o distanciamento dos professores que atuam na rede escolar de 1º grau dos professores que trabalham na universidade. Os professores da rede estão ausentes, não interferem, não tem eco nas decisões e reformulações ocorridas no curso de formação inicial. Não há um fórum que permita o debate, o estudo, a reflexão e a valorização do conhecimento que está produzido pelos diferentes professores.

É fundamental estreitar os laços entre a universidade e a escola, entre a universidade e as secretarias de educação. É imprescindível que a universidade se responsabilize com a formação continuada dos professores, que contribua com a qualificação e com a valorização da profissão docente e que busque interferir nas políticas públicas de valorização do magistério.

## Referências Bibliográficas

- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física**: a construção do saber docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação - UFMG, 1995 (Dissertação de Mestrado).
- CABRERA, Blas J; JAÉN, Marta Jiménez. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o conhecimento sociológico do professorado. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p.190 - 214, 1991.
- COSTA, Francisco Carreiro da Costa. Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. **Revista de Educação Física/UEM**. Maringá: UEM-DEF, v.5, n.1, p.26-39, 1994.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes et al. O velho problema da regulamentação: contribuições críticas à sua discussão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis: UFSC, v.17, n.3, maio, p.266-272, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *A consciência e a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: **NÓVOA, António (org.) Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p.61-91
- NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, José (org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p.05-33.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A formação do profissional da educação; o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. Campinas: Faculdade de Educação - UNICAMP, 1993 (Tese de Doutorado).

**Endereço:** Faculdade de Educação - UFPel

Rua Almirante Barroso, 1734 - CEP: 96020-360

Fone (fax): 0532 - 254573 - E-mail: rocw@ufpel.tche.br

posições otimistas e também pessimistas, que poderão auxiliar no processo de reflexão sobre uma atitude que desenvolva este ideal em relação ao comportamento ou ato de ler num curso de formação profissional específica. Pontos relevantes são apontados nestes comentários. Primeiramente os que demonstram ter havido uma certa negligência nas duas primeiras séries do curso em comparação à muita exigência nas últimas séries. Isto denota não haver equilíbrio nas atitudes metodológicas dos professores com relação ao comportamento ou ao ato da leitura específica. E em segundo plano, porém não menos importante, é a menção na maioria dos comentários dos sujeitos do período noturno a respeito da falta de tempo de desenvolver as leituras a contento, o que implica numa falta de adaptabilidade metodológica no curso noturno. Sem dúvida, repensar as propostas a partir da reflexão e da discussão em departamento desses dados, me parece tarefa, senão simples, imprescindível para a melhoria da qualidade pedagógica do curso num futuro próximo.

Quanto a análise do nível de compreensão da leitura através do texto aplicado sob a forma de CLOZE, passamos a tecer alguns comentários.

Oakhill e Garnham (1988), In Oliveira (1993), nos remetem a pensar quanto é difícil caracterizar o que seja um leitor habilitado, devido a complexidade dos comportamentos envolvidos. São alguns destes comportamentos os apontados por Pearson e colaboradores (1992, apud Oliveira, 1993):

- estabelecer conexões entre o que eles já conhecem e a nova informação do texto;
- reformular as estratégias de ação quando identificam que falharam em alguma etapa do processo;
- definir e fazer inferências durante e posteriormente à leitura, visando uma compreensão completa e integrada.

Estes podem ser também alguns comportamentos de leitura esperados de um estudante universitário, independente do curso. Há uma história de aprendizagem formal e informal na qual se privilegiou a leitura de textos literários onde a imaginação fornece os traços referenciais do tema e da estrutura do texto (Melo, 1989, In Oliveira, 1993: 24). Normalmente eles oferecem menor dificuldade ao processo de compreensão.

Já os textos teóricos e os trabalhos monográficos usados no ensino superior, oferecem uma estrutura discursiva mais complexa. Isto com certeza vai exigir do aluno um diálogo mais efetivo com o texto e conseqüentemente com o autor.

Witter (1991) afirma também que além destes aspectos, espera-se do estudante universitário uma capacidade adaptativa aos diferentes conteúdos e tipo de vocabulário que constituem as ciências afins à área de conhecimento escolhida por ele.

Um aprendiz autônomo e um leitor independente deve ser antes de tudo foco de desejo, meta do ensino superior, e os profissionais da Universidade devem estabelecer prioridades para desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que visem este produto final, de atitudes competentes para o auto aprendizado e contínuo desenvolvimento.

Santos (1989) descreveu a validade da utilização desta técnica, em sujeitos universitários, com o objetivo de desenvolver o nível de compreensão de leitura (In Oliveira, 1993: 99).

A questão da compreensão não é só do nível da informação. Faz entrar em conta o processo da interação, a ideologia (Orlandi, 1983). Ainda esta autora nos coloca que de um mesmo texto pode-se ter leituras diferentes, portanto a leitura não é atitude passiva, é construção ativa. "Cada leitura é nova escrita de um texto. O ato da criação não estaria, assim, na escrita, mas na leitura, o verdadeiro produtor não seria o autor, mas o leitor" (Bella Jozef, 1986). O que se pode perceber, mesmo numericamente, é que há uma oscilação muito grande entre os acertos, os erros e as omissões. Vale considerar mais os acertos, se estes denotam uma tentativa de compreensão do texto, no entanto a quantidade de omissões é preocupante, pois estas podem ser interpretadas como falta de entendimento ou ausência de interesse em tentar compreender este texto. No GM, quatro sujeitos apresentam mais acertos que erros e omissões, enquanto que no GN, somente um sujeito apresenta esta mesma proporção, o que significa 16% para o matutino e 1% para o noturno, do total de 25 sujeitos em cada período. Interessante foi observar que estes acertos se concentraram

elementos de estudo deste tema. Percebe-se entretanto, e deixo claro que é só uma percepção, de uma ausência total de estudos temáticos sobre a leitura em estudantes universitários das escolas superiores de Educação Física, como se fosse este elemento, ignorado, do processo de formação profissional. Dos 313 trabalhos enviados e aceitos para exposição no X CONBRACE, Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em Goiânia, em 1997, e publicados no volume 19, número 1, de setembro/1997, da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, nenhum trata de algum estudo específico sobre leitura no ensino superior da Educação Física, o que denota falta desta perspectiva na área da formação profissional, uma vez que outros temas são abordados e, o que me parece, é que a leitura é tratada como um ato solitário.

Soares, em seu artigo *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto* (In Silva e Zilberman, 1992:18), questiona se, seria a leitura um ato solitário que afasta o mundo, e afasta o leitor do mundo. A autora mesma responde negativamente à esta questão imprimindo posição bem clara quanto à interação social/verbal entre indivíduos socialmente determinados e suas relações com o mundo, com os outros, através da leitura. Há estudos como os de Vygotsky (1984) e Freire (1985), que enfatizam a característica social da leitura.

A relação colocada no diálogo entre leitor e escritor ou autor, prevê não uma relação unilateral, ou uma cumplicidade nos acordos ou desacordos provocados por uma leitura. Prevê uma interação de comunicação entre várias pessoas que podem estar lendo a mesma fonte num mesmo momento ou em momentos variados, mas que substancialmente modificará estas pessoas. É o que se espera de uma leitura específica de uma determinada área de estudo ou de formação profissional, não no sentido de doutrinar, mas de levar interesses comuns a caminhos de reflexão únicos e singulares.

Baktin (1929), In Crowley (s/d) nos aponta que um modo de existência da linguagem em todas as suas formas, inclusive a leitura, é o dialogismo, previsto em cada texto, em cada enunciado, em cada palavra. Há sempre ressoando duas vozes, a *doeu*, e a *dooutro*. E essas vozes deveriam ressoar em função de um comum, não o do lazer e do prazer desencadeados pelos leitores da classe dominante numa sociedade capitalista, ou ainda, um valor de produtividade, atribuído às camadas mais populares. Falo do comum, do conhecimento, que deveria permear os objetivos de leitura numa Universidade, ainda na graduação. Para Silva e Zilberman, compreende-se a leitura *"enquanto um processo historicamente determinado, que congrega e expressa os anseios da sociedade... e esta se divide em classes antagônicas e mostra-se desigual em diferentes níveis, a leitura pode se apresentar na condição de um instrumento de controle, empregado sistematicamente pelos setores dominantes"*; já numa compreensão dialética, *"a leitura pode se apresentar numa condição de um instrumento de conscientização... um meio de aproximação entre indivíduos e a produção cultural..."* (1991:112).

A leitura tem sido, juntamente com a escrita, a manifestação mais antiga de comunicação entre os seres humanos, em vários períodos da história, identificando motivos diferentes. A maior implicação social, depois da alfabetização, assumida plenamente pela escola em todos os seus níveis, é a formação de hábitos e atitudes constantes de leitura. Ela ajuda a pessoa a desenvolver-se, a constituir seu senso crítico e ter uma atitude seletiva diante dos diversos meios de comunicação. Gray (1984), listou alguns motivos para a manutenção das informações, assim descrito: *"... para assim definir objetivos profissionais precisos, garantir o sucesso pessoal, desenvolver o próprio conhecimento e experimentar situações de prazer"*. Sem dúvida acredito que a primeira motivação para ler é o prazer de colocar em prática esta habilidade, além da curiosidade e da necessidade de melhor compreender o mundo, entretanto, num curso de formação profissional, outros são os motivos, os quais deveriam ser os mais importantes, como, ampliar o conhecimento específico, compreender a linguagem científica da área do conhecimento, atualização constante e indefinida, alimentação dos motivos originais, construir enfim uma relação com o mundo específico da sua profissão, para que possa se situar inclusive como um bom profissional na área.

Muitas outras considerações poderiam ser feitas em relação ao mundo da leitura em universitários. Santos (1989) e Oliveira (1993), respectivamente em seu doutoramento e dissertação de mestrado dedicam-se a estudos comparativos entre universitários.

O objetivo deste estudo preliminar é garantir aos docentes da FAEFI, PUC - Campinas, uma visão inicial de como está o processo de formação profissional através do instrumento leitura e compreensão de texto. Este se expressa através dos objetivos específicos aqui delineados:

- MELO, V.G. Técnicas de leitura. Curso de Metodologia da Pesquisa. USP/UNICEB. Santos. 1989.
- OAKHILL, J.; GARNHAM, A. **Becoming a Skilled Reader**. Oxford. N.Y. Basil Blackwell Inc. 1988.
- OLIVEIRA, M.H.M.A. A Leitura do Universitário: estudo comparativo entre os cursos de Engenharia e Fonoaudiologia da PUCCAMP. **Dissertação de Mestrado**. PUC- Campinas. 1993.
- ORLANDI, E.P. **A Linguagem e seu Funcionamento**. São Paulo. Brasiliense. 1983.
- \_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. S.P. Cortez. 1988.
- PEARSON, P.D.; ROCHLER, I.R.; DOLE, J. A ; DUFFY, G.G. Developing Expertise in Reading Comprehension in Samuels, S. and Farstrup, A. **What Research Has to Say about Reading Instruction**. Newark. IRA. 1992:145-199.
- PEREIRA, M.E.M. Uma Análise das Dificuldades de Compreensão de Textos entre Estudantes Universitários. S.P. **Dissertação de Mestrado**. IPUSP. 1983.
- REVISTA CBCE. Resumos de trabalhos apresentados em GTTs no X CONBRACE. Vol 19. No.1. Setembro 1997.
- SAMPAIO, T.S. Teste de Procedimentos para Treino em Leitura Crítica e Criativa Um Estudo Experimental. **Dissertação de Mestrado**. UFParaíba. 1982.
- SANTOS, AAA. Leitura entre Universitários: Diagnóstico e Remediação. **Tese de Doutorado**. S.P. USP. 1989.
- SILVA, E. T. **O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura**. São Paulo. Cortez. 1981.
- SILVA, E. T. e ZILBERMAN, R. (org). **Leitura e Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo. Ática. 2ª. ed. 1991.
- STAATS, A. W. **Learning, Language and Cognition**. New York. H.R.Winston Inc. 1968.
- TEIXEIRA, L.S. Desempenho em Leitura de Alunos Universitários. **Dissertação de Mestrado**. UFParaíba. 1979.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. S.P. Martins Fontes. 1984.
- WADE, S.E. Using Think Alouds of Assess Comprehension. **The Reading Teacher**: 442-451. 1990.
- WITTER, G.P. **O Formato das Referências e Aprendizagem Acidental durante a Leitura: Um Estudo com Docentes Universitários**. PUCCAMP. 1991.

Endereço: Rua Theophilo de Camargo, 124

Cidade Universitária II, Campinas, S.P. – CEP 13083-620 – Fone: (019) 287-4966

E Mail: lmgozzi@dglnet.com.br / faefi@acad.puccamp.br

---

## **FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO A PARTIR DE QUATRO ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE**

**Maria Cecília C. Günther** - mestranda da ESEF/UFRGS  
Orientador : Prof. Dr. Vicente Molina Neto

---

*RESUMO: O presente trabalho trata do tema de Formação Permanente de Professores (as) de Educação Física. O estudo vem sendo realizado em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A partir das informações que vem sendo coletadas e de literatura de apoio, são apresentadas algumas considerações sobre como a questão de formação permanente vem sendo tratada no período entre 1989 a 1999. As interpretações a serem realizadas parte da perspectiva dos(as) professores(as) de Educação Física atuantes nas quatro escolas investigadas. Trata-se de um estudo etnográfico, o qual me permite tecer algumas considerações, ainda que não conclusivas, que, espero, possam contribuir para uma reflexão sobre a temática investigada, não apenas sob a luz de produções teóricas e documentos que tratem dessa questão mas, também com alguns aspectos significativos para os próprios professores, sujeitos deste estudo.*

---

consome mais do que quatro horas por dia, lendo e escrevendo. Apresentaremos a seguir os resultados e sua respectiva discussão, na seqüência do questionário. Dos vinte e cinco sujeitos que foram sorteados em cada período, a média de idade encontra no período matutino foi de 24 anos e a do noturno foi de 25 anos, sendo 23 solteiros, um casado e um divorciado para o períodos matutino, e 22 solteiros e três casados no período noturno.

No período matutino 12 tiveram formação escolar em escolas públicas e 13 em escolas particulares, apenas um cursou anteriormente outra faculdade. No período noturno, 17 estudaram em escolas públicas, sendo que alguns destes fizeram um período em escolas particulares, e 12 tiveram formação parcial em escolas particulares e também em escolas públicas, sendo que somente um aluno tinha terminado outra faculdade anteriormente.

Com relação a questão sobre saber se durante o curso de graduação em Educação Física, se lê sobre o assunto, a resposta SIM foi unânime; com relação a freqüência da leitura, obteve-se que um sujeito do matutino leu diariamente, enquanto três do período noturno tiveram esta mesma freqüência; 15 do matutino leram semanalmente para 14 do noturno, e nove leram mensalmente, para o período matutino, e oito para o período noturno, para a mesma freqüência.

Com relação a terceira questão que se referiu ao meio de leitura, podemos perceber que os livros são as fontes mais freqüentes, sendo seguidos das revistas, jornais, artigos científicos, resumos e teses ou dissertações.

Ainda é o livro, o instrumento didático de leitura específica, mais procurado ou mais encontrado entre o meio universitário da Educação Física. As revistas nem sempre denotam um avanço na leitura crítica, uma vez que a maioria delas não é científica, com relação à produção do conhecimento específico da área. Já há uma preocupação do corpo docente em estimular a leitura de artigos, teses ou dissertações, como um caminho necessário a percorrer por quem deseja estar atualizado e informado quanto à produção científica da área. Com relação ao idioma, observamos que o Português é o mais lido, seguido do Espanhol e do Inglês, havendo uma referência ao Italiano e nenhuma ao Francês.

A espontaneidade ainda move a curiosidade para determinados temas ou áreas, no entanto, com relação à quem dirigiu esta leitura, as respostas nos mostram que ainda é o professor quem orienta mais este comportamento, demonstrando uma distância muito grande de uma autonomia desenvolvida nos estudantes ou em desenvolvimento. Quanto a saber se a leitura foi direcionada mais a trabalhos ou à avaliações, as respostas nos mostram que a maioria foi feita em função do sistema de avaliação, confirmando assim a falta de autonomia na leitura, ou seja de um comportamento autônomo com relação a ler, e a conseqüente falta de descoberta de conhecimento específico. O aluno universitário deste curso se qualifica enquanto leitor/consumidor, e normalmente se mostra curioso, porém passivo e, às vezes um pouco crítico, características estas indispensáveis a um bom consumidor e um bom profissional.

A questão de número 9, que tratou da mudança de atitude na ação acadêmica/profissional em função da leitura, obteve também unanimidade na resposta afirmativa. Todos os alunos, tanto do período matutino, quanto do período noturno disseram ter, a leitura, provocado alguma mudança de atitude, o que nos leva a crer na ação reflexiva que tem a leitura, ou o ato de ler. Todos viram este fato como extremamente positivo, por outro lado se queixam de ter começado a ler, no curso, tardiamente. Com relação à assinatura regular de alguma revista específica da área da Educação Física ou Esportes, a maioria assina que das citadas não há nenhuma indexada. Há somente uma referência à uma revista científica, o que pode significar falta de interesse do aluno como falta de esclarecimento ou de incentivo por parte dos professores, uma vez que o conhecimento com cientificidade só poderá ser encontrado na revista científica. O que pode se considerar a partir destes dados, é que o aluno oscila muito em relação ao comportamento de leitura, ora ele o deseja, ora rejeita. Podemos verificar que o maior índice de envolvimento com o ato de ler está relacionado ao quarto ano, isto é, ao último ano, o que talvez possa indicar um amadurecimento no comportamento de leitura ou exigência circunstancial. Vale considerar que há uns três anos, aproximadamente, o curso tem feitos ensaios de trabalhos terminais de curso, ao longo da quarta série, o que demanda mais leituras em função da produção. Com relação ao processo de leitura desenvolvido no curso, durante a formação, procurei extrair dos comentários, aqueles mais significativos, que demonstraram uma oscilação entre o real e o ideal, com

formação do (a) professor (a) de EF mantém, ainda, um caráter tecnicista, apenas reordenando superficialmente as áreas de conhecimento, tomando esses conhecimentos ainda de forma fragmentada. Essa questão vem perpetuando uma tendência de pouca valorização de uma reflexão mais crítica, principalmente com relação a questões pedagógicas pertinentes ao ensino da EF escolar. Isto tem resultado em uma frágil preparação dos(as) futuros(as) professores(as) para lidar com a realidade do cotidiano escolar (Dias, 1998).

### *Formação Permanente*

*A expressão formação permanente* permite numerosas interpretações, de acordo com a intencionalidade que a acompanha. Existem portanto aspectos ideológicos que acompanham o uso deste termo, bem como a criação e implementação de programas de formação continuada.

Formação permanente pode ainda ser entendido como aperfeiçoamento, formação profissional continuada, formação em serviço, termos podem estar agrupados, ainda que contenham pequenas diferenças. O que eu considero importante destacar deste agrupamento, é a expressão reciclagem, dada a sua ampla utilização como sinônimo de formação permanente. O termo reciclagem, tem sua origem no meio empresarial e caracteriza um treinamento para atualização do profissional em relação aos avanços tecnológicos de sua área de atuação, bem como mudanças de atitude que estejam defasadas. No campo educacional, isto se traduz na busca de atualização dos avanços científicos e tecnológicos através da atualização de conhecimentos, atitudes e aquisição de novas habilidades (Imberón, 1997).

A redução da formação permanente ao conceito de reciclagem vem de encontro a uma visão racionalista onde a aplicação de conhecimentos técnicos avançados, distanciada de sua produção (Peréz Gómez, 1997). O que em educação, pode ser entendido como especialistas produzindo conhecimento e professores aplicando. Fato que não é diferente na especificidade da Educação Física.

Este tipo de formação, centrado na idéia de reciclagem, toma os professores como indivíduos carentes de uma complementação que os torne realmente competentes, ao contrário de entendê-los como sujeitos capazes de produzir conhecimento e possuidores de um saber próprio (Molina Neto, 1997).

A seleção de conteúdos atualizados, procedimentos e competência na aplicação dos mesmos. Ao contrário, pode-se buscar o caminho da reflexão na ação, propostos por Schön (1983). Sob esta perspectiva, o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, são considerados instrumentos de reflexão apenas mediante uma integração significativa, quando estabelece uma relação com a realidade em que vive e sobre a qual atua (Pérez Gómez, 1997).

A formação permanente precisa, portanto, conjugar a experiência, a competência técnico-científica, a competência comunicativa e da argumentação que contemplem uma adequação aos avanços tecnológicos científicos como também às conquistas sociais, dentro de uma perspectiva de reconstrução permanente da própria prática pedagógica. Reconstrução esta que se faz através da reflexão crítica sobre esta prática. (Marques, 1992; Freire, 1997).

### *Formação Permanente na Escola Cidadã*

Nesta seção pretendo esboçar algumas idéias sobre o significado da formação permanente no contexto da Escola Cidadã. Isto me parece necessário tendo em vista a crescente produção nesta área, e que têm sido feitas sob paradigmas teóricos bastante variados, assim como traduzem nuances ideológicas igualmente distintas. A própria designação *Escola Cidadã*, já caracteriza a identidade de um projeto político – pedagógico da RME de Porto Alegre, a partir do governo de Administração Popular (AP), implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Este processo, tem como ponto de referência um processo de discussão com as escolas da rede, que levou ao Congresso Constituinte Escolar/95, onde foram retirados os princípios que orientam a elaboração dos regimentos das escolas (SMED, 1996).

Nesse documento, é apresentada uma nova concepção de conhecimento, currículo e de prática docente. A opção por uma projeto político-administrativo-pedagógico no qual o “referencial teórico deve ser produto da construção coletiva dos indivíduos, voltados para o interesse das classes populares” (ibid.: p.37) exige também uma concepção de formação docente que corresponda a este novo projeto.



no último parágrafo do texto, e que este trazia como característica, apesar de não proposital, uma linguagem esportiva, fazendo referência a um determinado esporte e circunstâncias e situações, talvez mais familiares, o que pode denotar uma linguagem demasiadamente técnica, com um vocabulário esportivo, o que poderia estar impedindo acesso a um novo nível de leitura e conseqüentemente uma compreensão diversificada dos outros textos da Educação Física.

No GM oito sujeitos apresentam no seu teste mais erros que acertos e omissões, o que corresponde a 32% do grupo, enquanto que o GN, 17 apresentam um número maior de erros, o que corresponde a 68% do grupo.

Pudemos observar que um número maior de sujeitos do GM, relativo a 52%, omitiu as respostas, provavelmente por não compreendê-las ou não estabelecerem uma conexão com o todo. Já no GN, este número cai para 28% dos sujeitos que optaram pela omissão. Em síntese podemos observar que existe um nível médio de desempenho na compreensão da leitura específica, o que pode estar relacionado a uma certa dependência neste comportamento, apesar das críticas e dos comentários feitos através da questão aberta. Há também a possibilidade de falta de contextualização do texto, uma vez que o fato do parágrafo relativo a comportamentos motores, a esporte, ter sido melhor compreendido. Não há uma diferença significativa entre GM e GN, a não ser com relação ao tempo disponível para a leitura específica, porém percebe-se uma necessidade de se estimular o comportamento de leitura específica em todas as áreas de interesse, se assim podemos chamá-las, da Educação Física. É urgente que o curso através dos seus departamentos reveja com os seus professores, um maior incentivo, uma certa adaptabilidade, um equilíbrio na distribuição de tarefas de leitura ao longo do curso, mas que acima de tudo, adote uma postura de desenvolvimento do conhecimento, cada vez mais através da leitura sistematizada, pois sem dúvida ela desencadeará atitudes coerentes com a produção científica, e uma melhor formação acadêmica profissional.

### Referências Bibliográficas

- AFFERBACH, P.P. **The Influence of Prior Knowledge on Expert Readers Main Idea Construction Strategies.** Reading Research Quaterly. 25 (1):31-46.1990
- ARAÚJO, W.T. **A Biblioteca Pública e Remediação de Leitura: teste de dois procedimentos dentro de um programa de extensão.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, 1982.
- CROWLEY, T. **Language in History: theories and tests.** Chapter 2: For and Against Bakhtin. S/d . p 30-53.
- DAVIS, R.L.; DAVIS, C.E.; JACOBSON, M.G.; STHAL, S. A . **Prior Knowledge and difficult vocabulary in the comprehension of unfamiliar text.** Reading Resarch Quaterly, 24 (1): 27-41, 1989.
- DURAN, A .P. **Padrões de Comunicação Oral e Compreensão da Comunicação Escrita na Universidade: estudo no Nordeste.** S.P. Tese de Doutorado, IPUSP, 1981.
- EGYPTO, M.S.R. **Leitura em Estudantes Universitários: estudo contrastivo de caracterização de nível de desempenho.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 1983.
- FARAONE, V.; ROBINSON, H.A; HIHLEMAN, D.E.; UNRUBS, E. **Reading Comprehension Instruction.** 1983-1987. IRA. Newark. Delaware. 1990.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler.** S.P. Cortez. 1992.
- GOUVEIA, A. J. **A Pesquisa sobre Educação no Brasil.** Cadernos de Pesquisa (1): 46-57. 1971, e (19): 75-87, 1976.
- GRANJA, E.C. **Contribuições ao Estudo da Leitura entre Estudantes Universitários.** Dissertação de Mestrado. IPUSP. 1985.
- GRAY, W.S. **READING.** Newark. Delaware. 1984.
- JOZEF, B. **A máscara e o enigma.** Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1986.
- MARCUSCHI, L.A . **Linguagem e Classes Sociais.** Movimento. Porto Alegre. 1975.
- MARINI, A . **Compreensão de Leitura no Ensino Superior: teste de um Programa para Treino de Habilidades.** Tese Doutorado. IPUSP.1986.

Ainda nesta gestão da AP, ocorrem mudanças na coordenação da SMED que, mantém um compromisso com a qualificação do ensino público e com uma escola voltada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora.

Este processo de transformação pelo qual vem passando a RME de Porto Alegre, sobre o qual apresentei apenas algumas informações breves, dá sinais evidentes de uma valorização da formação permanente de professores como parte da construção de um ensino de qualidade.

### *Professores de EF : práticos ou intelectuais*

A formação permanente de professores está intimamente vinculada à visão que os professores tem de si mesmos e do papel social da EF. Para que se possa compreender como se constituem as iniciativas de formação permanente que são oferecidas aos docentes, é preciso entender que cada uma delas traz em si uma concepção diferenciada do papel do professor-

Kirk (apud Pérez Gómez, 1997), apresenta três perspectivas ideológicas dominantes na discussão teórica e no desenvolvimento prático da formação do professor que são apresentadas da seguinte forma:

- Perspectiva tradicional
- Perspectiva técnica
- Perspectiva radical

Cada uma destas perspectivas estará associada a uma concepção de formação permanente com objetivos e contornos diferenciados, que atendam também aos valores sociais que fundam estas perspectivas.

No primeiro caso, o autor usa a expressão “artesão” para caracterizar o professor e toma o ensino como uma “atividade artesanal”. Completaria esta imagem com a expressão “sacerdócio”, bastante presente na realidade brasileira, justificando as dificuldades socialmente produzidas como se fossem parte inerente desta profissão. Nessa perspectiva, a formação do professor assume um caráter essencialmente conservador, adaptada à ideologia dominante. Não há qualquer tipo de reflexão sobre o seu fazer pedagógico, uma vez que este fazer apenas reproduz os pensamentos, mitos e conhecimentos oriundos de uma cultura pedagógica dominante (Pérez Gómez, 1997).

No segundo caso, o ensino está estreitamente vinculado a idéia de resultados, eficiência e economia na sua execução. O ponto de referência para a prática do professor se assenta sobre a idéia de racionalidade técnica (Schön, 1983). A esta perspectiva corresponde a formação permanente centrados na idéia de reciclagem. Na concepção de ensino orientada a partir da racionalidade técnica, o professor assume o papel de um técnico, tendo a sua prática orientada pelo paradigma processo-produto e a sua formação docente é reduzida essencialmente ao modelo de treinamento, voltados para a constante melhoria da competência técnica. *Convém destacar que esta tendência tem sido predominante nas pesquisas, na prática e na formação profissional no cenário educativo de forma geral. Acrescente-se ainda a sua crescente expansão através das reformas de ensino implementadas em muitos países nos tempos de globalização em que vivemos.*

Essas reformas vem sendo realizadas sob o argumento da necessidade de mudanças do sistema de ensino frente as profundas mudanças sociais e trazem em seu ideário os valores que preservem um projeto político hegemônico, excluindo os docentes das discussões sobre tais “mudanças”, que fica reduzida a um grupo seleto de técnicos do governo, “experts” internacionais e, por vezes com inclusão de setores do empresariado, restando ao professor apenas a implementação de detalhes. (Diker, 1997; Freitas, 1994).

Ainda que haja um predomínio da tendência acima apresentada, não pode ser excluída a tendência denominada genericamente de radical (Pérez Gómez, 1997) que abriga algumas correntes de pensamento que tem como ponto em comum a concepção de ensino como uma atividade crítica, como uma prática social permeadas por intencionalidade e princípios que orientam suas escolhas de procedimentos que regem o processo de ensino-aprendizagem. (ibid., 1997).

## Considerações Iniciais

Com o presente trabalho, venho apresentar algumas considerações sobre uma investigação que venho realizando na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre.

Esta investigação está centrada na questão da formação permanente de professores, mais especificamente de Educação Física, que atuam na rede escolar citada acima, no período entre 1989 e 1999.

Apresento considerações de caráter transitório, uma vez que o estudo está em andamento.

A abordagem inclui algumas reflexões específicas sobre formação permanente como é concebida no atual projeto político da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. O ponto central da investigação, no entanto, se concentra na concepção de formação a partir da perspectiva dos professores.

### Aproximação ao Problema

A motivação inicial deste trabalho surgiu a partir da minha própria prática como professora de Educação Física na rede pública de ensino. Foi neste período que também estive envolvida com um programa de formação permanente. Foi um momento significativo, que me fez refletir sobre as possibilidades de se pensar a trajetória dos(as) professores(as) depois de inseridos no cotidiano de sua prática pedagógica.

Estas reflexões iniciais, serviram como mola propulsora para que eu considerasse alguns pontos mais específicos para realizar um estudo mais sistemático a esse respeito.

A escolha por um período específico, entre 89 e 99, representa um interesse particular pelo programa de formação permanente desenvolvido nesta rede, a partir da Administração Popular<sup>1</sup>. Esse interesse está fundamentado na política de ensino que tem sido desenvolvida nesse período. Há, portanto uma escolha intencional de estar estudando este, e não outro projeto político, mais especificamente a formação permanente que nele se insere..

Desde o início já se delineava uma intenção de realizar a investigação a partir do interior da escola. Dessa forma, tomei como sujeitos os professores de Educação Física (EF) das escolas participantes do estudo, como sujeitos e, a partir dos seus significados é que serão realizadas as interpretações. O estudo de um determinado programa de formação permanente como o citado acima, tem como suporte algumas idéias a respeito de formação permanente, que serão expostas a seguir.

O problema, em si, trata do impacto do programa de formação permanente desenvolvido pela SMED, sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física, vistos a partir de quatro escolas municipais de Porto Alegre.

### *Formação Inicial*

Cosidero que a expressão formação permanente pode considerar desde períodos anteriores à formação acadêmica, num continuum que acompanhe a graduação e se estenda pela vida profissional. Aqui, no entanto, farei uma divisão apenas para pontuar alguns aspectos específicos referentes ao currículo de graduação e, mais à frente questões mais pertinentes às possibilidades de formação continuada, já no exercício da profissão.

A concepção que tem predominado na elaboração de currículos equivale, ainda, a uma listagem de disciplinas ou grade curricular (Moreira, 1998)<sup>2</sup>. Os diversos estudos (Brauner, 1997; Mocker, 1996; Taffarel, 1996; Verenguer, 1996) realizados recentemente sobre currículos de EF após a Resolução 003/CFE/87, confirmam o caráter de reforma em detrimento de transformações. Com isto, quero dizer que não há mudanças de concepções teóricas e de referenciais norteadores da formação de professores (as) de EF. A

<sup>1</sup> Por Administração Popular podemos entender a identidade que se imprimiu à gestão política realizada por um grupo de partidos, liderados pelo Partido dos trabalhadores, frente da Prefeitura de Porto Alegre.

<sup>2</sup> Palestra proferida em abril de 1998, na ESEF/UFRGS, organizada pela SEC. Regional do CBCE.

“Numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada têm a ver com probabilísticos e não constituem de modo algum uma amostragem representativa no sentido estatístico. É sobretudo, importante escolher indivíduos os mais diversos possíveis. ... Tenta-se apreender o sistema, presente de um modo ou de outro em todos os indivíduos da amostra, utilizando particularidades das experiências sociais dos indivíduos enquanto reveladores da cultura tal como ela é vivida.” (p. 199)

Os colaboradores desta investigação são os professores de EF de quatro escolas da RME de Porto Alegre, escolhidas a partir de uma sondagem prévia, que me possibilitou escolher escolas com características diversas quanto: ao número de alunos, tempo de criação (anteriores e posteriores ao governo AP), número significativo de professores de EF. Um outro critério, foi ainda de escolher escolas em estágios diferentes dentro do processo de introdução dos ciclos de formação<sup>3</sup>, que, como pude observar no período de sondagem, caracterizavam também diferentes níveis de envolvimento com o projeto político-administrativo-pedagógico desenvolvido pela SMED. A participação dos (as) professores (as) foi opcional, de modo que os que desejassem participar o fizessem com interesse em se envolver no processo, realmente como sujeitos do processo.

### Considerações Transitórias

As informações e reflexões aqui apresentadas revelam apenas uma pequena parte de um processo em andamento, o qual tem se revelado extremamente interessante e revelador para mim. A opção pela etnografia tem me possibilitado um tipo de relação e intervenção na realidade investigada que tenho como fundamental, partindo de uma posição política como pesquisadora de uma instituição pública.

Alguns aspectos como proletarianização do trabalho docente e também a questão de gênero no processo de formação docente estão emergindo nas falas dos professores e merecerão uma discussão que, neste curto espaço não se torna possível.

O que parece se delinear até o momento é uma preocupação por parte dos professores com a possibilidade de um processo formativo a partir de sua própria prática pedagógica, tendo como espaço central a escola, realidade onde atuam. O discurso de muitos professores investigados tem revelado uma convicção quanto a relevância da EF no interior das escolas e a necessidade de se refletir, em alguns momentos, com maior profundidade, a prática pedagógica da EF escolar.

### Bibliografia

- AZEVEDO, J. C. Soberania popular, gestão pública e Escola Cidadã. IN: AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E.; SILVA, L.H. Identidade Social e a construção do conhecimento. Porto Alegre: SMED: 1997. (p. 9-19).
- \_\_\_\_\_. Escola cidadã: Construção coletiva e participação popular. Porto Alegre: Editora Vozes, 1998. (p. 308-19).
- BRAUNER, Vera. Formação de professores: um breve estudo comparativo dos currículos da Escola de Educação física da UFRGS. Mimeo, 1998.
- DIAS, Saulo M. B. Que conhecimentos o currículo da formação inicial possibilita aos jovens professores de Educação Física trabalhar nas escolas de 1º e 2º graus? X Salão de Iniciação científica UFRGS, 1998
- DICKER, Gabriela. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança. In: SILVA, Luiz H., AZEVEDO, José C. e SANTOS, Edmilson S. Identidade social e a construção do conhecimento. Porto Alegre: Ed. Sec. Municipal de Porto Alegre – PMPA, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- IMBERNÓN, Francisco. La formación del profesorado. 2ª ed. Barcelona: Ediciones Paidós, 1997. (161 pp).
- GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

<sup>3</sup> Os ciclos de formação que vem sendo implantado na RME – PA, consistem uma nova forma de organização do tempo pedagógico, dentro de uma visão processual de currículo, que respeita o ritmo e a individualidade de cada aluno. Cada ciclo se constitui de três anos, com turmas de progressão para reduzir possíveis defasagens de faixa etária.

A Escola Cidadã deve ter: *“espaços de formação para os educadores, na perspectiva da construção de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social, tendo como objetivo a qualificação da ação pedagógica e o resgate de sua cidadania”* (ibid.: p.35 ).

No documento da Constituinte Escolar, consta a previsão de espaços de formação onde reflexão e discussão aparecem ao lado de cursos e planejamentos. Isto explicita uma visão de formação realmente que rompe com o modelo dominante, no contexto de uma sociedade capitalista.

Mais recentemente, o entendimento de Escola Cidadã é apresentado por Azevedo (1997) como:

*“... a tradução para a esfera educacional da proposta política da Administração Popular e lugar de articulação da educação com o projeto estratégico de transformação social.”*(p.11)

e ainda,

*“A diretriz fundamental da Escola Cidadã é a democratização da escola, entendida como democratização do acesso, da produção e da socialização do conhecimento e da gestão.”*(p.11)

Ainda segundo Azevedo (1998), o processo de democratização na esfera educacional, com vistas a uma participação mais direta da população nas escolas públicas, se acentuou notadamente a partir de 1993, início da segunda gestão da AP.

É importante destacar que já no período que compreende 1988 a 1992 já se concretizavam diversas medidas no sentido de avanços nas escolas públicas municipais, principalmente no que se refere a uma proposta concreta de formação permanente de professores, como um dos eixos na qualificação do ensino público municipal.

Já na primeira gestão da Administração Popular, com a implantação do modelo construtivista, pela então Secretária Esther Grossi, foram propostas formas de formação permanente para os docentes.

Dentro da perspectiva construtivista proposta neste momento histórico, a aprendizagem é resultado de interações entre o meio e o sujeito, alternando uma intervenção ora mais, ora menos intensa do professor. Há a caracterização de atores sociais presentes na aprendizagem, sendo o professor, um desses atores (Grossi, 1992). Dentro deste marco teórico, a formação de docentes tem uma grande importância, a partir da premissa de que “só ensina quem aprende”, citada por Grossi, 1992, que acrescenta que:

*“Este vem a ser um alicerce do construtivismo, ou seja, de que um momento de aprendizagem só existe na circulação de saberes e conhecimentos, entre ensinante e aprendente, entre sujeito que tenta compreender o mundo e o outro que se interpõe entre ambos”.* (p.75)

Foi ainda nessa gestão que tiveram início as Jornadas Pedagógicas, um espaço importante de formação permanente, que talvez possa ser visto como embrião dos atuais Seminários Nacionais e Internacionais de Reestruturação Curricular.

Já iniciada a Segunda gestão da AP, houve um período inicial no qual a SMED esteve sob a coordenação de Nilton Fischer. Neste mesmo período, Moll (1993) exprime a importância de formação permanente neste período da seguinte forma:

*“Abordar a temática “formação de professores” a partir do contexto da 2ª gestão da Administração popular na cidade de Porto Alegre, implica a configuração de uma totalidade que dê conta de um lado, de aspectos políticos globais que sustentam determinada prática (e não outra) neste campo e de outro, de aspectos relativos à proposta pedagógica, didática e curricular que se pretende implementar com o conjunto de espaços educativos que compõe a Rede Municipal de Ensino.”*(p.2)

Há uma manifestação do compromisso com uma *“ressignificação histórica”*, de: política pública, formação de professores, pedagogia, didática, currículo, escola, escola de 1º grau, compromisso este, já assumido na 1ª gestão (idem).

Está organizado conforme a evolução da construção do projeto, dessa forma “o curso que temos” revela a atualidade do CEDF desde como tudo começou, com um breve histórico do que constituiu o curso que se tem hoje. Em “o curso que queremos”, a comunidade descreve um curso ideal, fruto do sonho que se nutre do desejo, vetor da busca, da não negação de uma concepção dialética, de materialização de um curso possível. “Novos rumos”, mostra o caminho percorrido e as discussões travadas, sob a luz da política, da filosofia, da sociologia, evitando assim os reducionismos dispensados ao CEDF no passado. Por fim, propõe-se diretrizes para implementação do projeto, a fim de implementá-la com os possíveis ajustes decorrentes do processo.

*Palavras-chave: Currículo, Formação Profissional, Planejamento Participativo.*

---

## Como Tudo Começou

Os cursos de graduação em Educação Física no Brasil, no decorrer da história, sofreram duras críticas devido a formação profissional vinculada ao saber fazer de forma prática e mecânica, voltados para a licenciatura sem o atendimento pedagógico satisfatório que o campo do ensino requer, e sem caracterizar a formação em bacharelado anunciada como habilitação.

A natureza do ensino na então Escola Superior de Educação Física do Pará- ESEFPA, é eminentemente instrumental, sem uma fundamentação teórica aprofundada por ser atividade exclusivamente prática com o intuito de manter a ordem e a disciplina, requisitos necessários para a ditadura militar e o regime político da época ( década de 70 ). O aprofundamento teórico e a investigação sempre aconteceram de forma irrisória, decorrentes de vários fatores, entre eles, a falta de recursos financeiros para a promoção de cursos de pós-graduação e projetos de pesquisa.

Desde a sua criação, em 1970, o CEDF/ UEPA vem sofrendo algumas modificações que se limitam a expansão do corpo docente e reestruturação física, mas as reformulações pertinentes à grade curricular, a partir de uma análise sócio- filosófica , foram tímidas e se é que houve mudança foi quase imperceptível. Na verdade, as modificações na grade se deram apenas em atendimento as adequações da legislação, mas especificamente do Parecer 215/ 87 que trata da reestruturação curricular dos cursos de graduação em EF.

No âmbito nacional, esse parecer promove a reflexão e crítica ao perfil do profissional de EF, mesmo não sendo esse seu objetivo, e implicações sociais da atuação dos docentes, num cenário que é o de revisão de referências não só na EF mas na Educação brasileira. O final da década de 70 e toda a década de 80 é um período tido pelos profissionais e estudiosos como de reflexão e busca de uma identidade para a Educação Física.

## O Curso Hoje

As ações desenvolvidas no CEDF hoje, já apontam para algumas modificações na atuação do corpo docente, no funcionamento administrativo, na organização estudantil. Esse movimento é fruto das discussões que vêm sendo travadas entre alguns professores, mesmo que de forma tímida, inicial, não sistematizada, mas têm influenciado a organização instalada, autoritária, ultrapassada, descontextualizada.

O projeto pedagógico do CEDF já passou por dois momentos, e contou com o trabalho de dois grupos. Mesmo não sendo concluído, as fases vividas até aqui foram de decisiva importância para o amadurecimento de propostas válidas, com sustentação teórica que irá permitir a viabilização de um curso conectado às questões emergentes.

A inovação curricular, que tem implícita toda uma reestruturação do curso e vislumbra uma revisão do referencial teórico do corpo docente, apontando para a intervenção competente, interdisciplinar e acima de tudo política ( no sentido da prática social e da busca da valorização da ética ).

O levantamento aqui exposto diz respeito ao primeiro momento da metodologia adotada para o projeto e revela depoimentos dos participantes dessa etapa, que teve como tema gerador “O Curso de Educação Física que Temos”.

Dentro desta perspectiva, o professor assume o papel de intelectuais orgânicos ou transformadores (Gramsci, 1978; Giroux, 1997) e devem combinar ação e reflexão na sua prática pedagógica cotidiana, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos frente a realidade em que vivem. O saber científico e o saber técnico não devem ser excluídos da formação de professores dentro de uma perspectiva crítica, mas devem ser dispostos de forma a atender a uma práxis pedagógica que se desenvolve em um cenário sociocultural específico, com sujeitos concretos (Dicker, 1997).

Os (as) professores (as), no entanto, nem sempre parecem se identificar como intelectuais o que é facilmente compreensível, uma vez que tem sido aliados dos processos de elaboração e implementação de reformas e planos de ensino. Tendo sido colocados na posição de executores de planos, estratégias e procedimentos elaborados por especialistas, ele próprio se percebe como um técnico e como tal, busca na formação apenas a atualização de conhecimentos que lhe possibilite atuar com competência, valendo-se do que há de mais avançado na sua área de atuação.

Giroux (1997), ao contrário, entende os (as) professores (as) como intelectuais, uma vez que toda a atividade humana, ainda que a mais rotineira, prescinde de um mínimo de ação mental. É sobre esse fundamento que se assenta a capacidade humana de integrar o pensamento com a prática, através da reflexão. Caracterizando, dessa forma, os(as) professores(as) como profissionais reflexivos.

### *Decisões Metodológicas*

Ao escolher os procedimentos metodológicos a serem utilizados nesta investigação, parti do fato de que estaria tratando com um fenômeno social e, sendo assim, a metodologia de cunho qualitativo me parecia mais adequada, uma vez que “realidades sociais se manifestam de formas mais qualitativas do que quantitativas, dificultando procedimentos de manipulação exata” (Demo, 1987:16). Ainda que o uso de métodos quantitativos fosse possível, vejo diferenças fundamentais entre os dois métodos, muito bem colocadas por Minayo (1998):

*“A diferença entre qualitativo e quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo das ações e relações humanas, de um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.” (p.22).*

Além de caracterizar este estudo como de cunho qualitativo, cabe ainda especificá-lo como um estudo etnográfico, uma vez que pretendo interpretar a realidade estudada a partir dos significados desta realidade para os sujeitos nela envolvidos e, não exclusivamente a partir da minha leitura da mesma (Triviños, 1992). Em um estudo etnográfico, há que se considerar que a entrada em um grupo significa penetrar na cultura que lhe é própria, e em uma realidade possivelmente distante da que é própria do (a) pesquisador (a). Fica bem caracterizada a importância do processo, uma vez que essa realidade que se deseja penetrar não se mostra inteira e de uma só vez, geralmente é descoberta aos poucos, se modificando de acordo com o avanço da aproximação do (a) investigador (a) do grupo (Woods, 1995).

### *Instrumentos Escolhidos*

Os instrumentos escolhidos para a coleta de informações são: observação participante, entrevistas semi estruturadas, análise de documentos e notas de campo. As informações obtidas deverão ser interpretadas a partir de uma análise cuidadosa das informações obtidas, principalmente buscando-se os significados expressos pelos atores sociais que atuam na realidade investigada. A interpretação deverá ser feita tendo como fundamentação teórica principalmente a pedagogia crítica.

### **Participantes**

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, não se busca a representatividade no número de sujeitos investigados. O que torna este tipo de pesquisa mais representativa são os vínculos que os sujeitos tem com o problema da pesquisa (Minayo, 1992). Michelat (s/d) é mais incisivo quanto a relevância do número de sujeitos investigados:

A concepção fenomenológica em Merleau- Ponty, compreende a motricidade humana na dimensão espaço- tempo e perspectiva o ser- no- mundo. A movimentação humana é intencional ( GONÇALVES, op. cit.). Se há intencionalidade há intervenção, nesse caso não é utilizada a “redução fenomenológica”<sup>1</sup>, não se descreve o CEDF e a comunidade sem estabelecer vínculo com o meio e o momento histórico, entre outros fatores intervenientes. Mas a compreensão da história do CEDF e a busca da inovação curricular é facilitada quando utilizamos a lente da Teoria da Complexidade, porque preconiza uma reforma do pensamento em três princípios: o dialógico, o de recursão e o hologramático.

É através da análise crítica e do diálogo que se cria um ambiente facilitador para a transformação, para o novo, para o bom senso ( a síntese da contradição). Esse novo reflete o segundo princípio, o de recursão, onde os produtos e os efeitos são eles mesmos produtores. O indivíduo produz a sociedade, que por sua vez produz a humanidade, através de múltiplas interações. E o princípio hologramático em que a parte está no todo e o todo está em cada parte, assim o homem é uma parte da sociedade, mas a sociedade está no homem, através da cultura, da linguagem.

## **Áreas do Conhecimento da Educação Física e Perfil do Curso**

A Educação Física, concebida hoje, pressupõe o estudo mais abrangente, que utiliza os conhecimentos de diversos campos do saber. A partir de um passado mais recente, observa-se o uso pelos autores da área, dos conteúdos do campo não somente biológico, como na evolução histórica da EF, como do campo de humanas e de exatas, a exemplo da Física Quântica que tem elucidado estudos em diversas áreas do conhecimento e sustentado teorias científicas e filosóficas como a Teoria da Complexidade.

Quando a EF, como disciplina pedagógica delimita como seu conteúdo a cultura corporal, assim entendida como todas as manifestações corporais lúdicas, esportivas, rítmicas, etc... produzidas culturalmente pelos grupos sociais, e como campo científico que tem como objeto de estudo o corpo em movimento, contextualiza em seu corpo de conhecimento aspectos antropológicos, sociológicos, filosóficos bem como da Cinesiologia, Biologia, Fisiologia, entre outros.

O conhecimento específico da EF, os fundamentos, já não se sustentam em si mesmos sem o subsídio das demais áreas do conhecimento que assim esclarecem as bases desse conhecimento. Para se compreender a prática do jogo em algumas comunidades, a cadência rítmica nas raízes de alguns grupos sociais ou a exacerbação da competição em outros, há que se utilizar das teorias de outros ramos do conhecimento humano.

Mas esse entendimento pluridisciplinar requer aprofundamento teórico e discernimento para alcançar tal necessidade, ao mesmo tempo que deve ter clara a indissociabilidade do pensamento que não se traduz em especificidade proveniente da fragmentação do conhecimento. Há que se compreender que a especialização em uma área do conhecimento é necessária, ou seja, aprofundar estudos em dado ramo, apurando a compreensão naquele campo, mas sem que isso represente o conhecimento isolado, desconectado ou exclusivo.

Outra nuance pertinente à EF é a ação pedagógica que se estabelece em qualquer área de atuação, seja escolar ou não escolar. O trato pedagógico só se diferencia na ênfase que é atribuída, de acordo com o campo de atuação do profissional e os objetivos a atingir.

Essa dimensão acrescida aos princípios normativos vigentes e ao que vem apontando a comunidade que constrói o projeto pedagógico do CEDF, conferiu ao curso a habilitação em licenciatura voltada para a educação básica, sem excluir uma formação simultânea em que o próprio aluno aprofunda, de acordo com seus interesses, destinada ao âmbito não formal, de prevalência utilitária e/ ou instrumental.

## **Procedimentos de Ensino e Avaliação**

Para propor uma inovação curricular é preciso pensar procedimentos de ensino mais qualitativos, o que requer uma discussão prévia com os alunos para a adoção de compromissos compartilhados em relação à metodologia a ser adotada e os critérios avaliativos a serem validados, evidenciando tanto os aspectos

<sup>1</sup> A redução fenomenológica tinha como objetivo garantir a rigorosidade da Filosofia enquanto ciência. Ao reduzir o objeto, o afasta da influência da cultura e de elementos circundantes singulares



- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.
- GROSSI, Esther P. Só ensina quem aprende. Em: Paixão de Aprender. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1992. (p.69-78).
- MARQUES, Mário O. A formação do profissional da educação. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.
- MICHELAT, G. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. IN: Thiollant, M. 4ª ed. São Paulo: Editora Polis, s/d
- MINAYO, Maria Cecília S. Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade. 10ªed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.
- MOCKER, M. C. M. Avaliação curricular do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Motrivivência – Educação Física -Teoria & Prática. Florianópolis, Ano VII, N. 8, 1995.
- MOLINA NETO, Vicente A cultura docente do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. Revista Movimento. Ano IV, N. 7, 1997.
- MOLL, Jaqueline. Política de ensino de 1º grau e formação continuada de professores: a experiência de Porto Alegre. 16ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED). Caxambu: 1993.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. La función y formación del profesor (a) en la enseñanza para la comprensión, diferentes perspectivas. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. e SACRISTÁN, J. G. Compreender y transformar la enseñanza. 6. Ed. Madrid: Ed. Morata, 1997.
- SMED (Secretaria Municipal de Educação PA) Proposta político – educacional para organização do ensino e dos espaços – tempos na escola municipal Cadernos Pedagógicos SMED N. 9 Porto Alegre, 1995.
- SCHÖN, D. La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós, 1992.
- TAFFAREL, C. N. Z. A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1993.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais – A Pesquisa Qualitativa em Educação. 4. Ed. São Pulo: Atlas, 1994.
- WOODS, Peter. La escuela por dentro. 3. Ed. Madrid: Paidós, 1995.

Maria Cecília Camargo Günther

Rua Luzitana, nº 254 ap. 23 – Porto Alegre – RS CEP: 90.520 – 080 – Tel: (051) 343.3726

A indicação de grupo temático para este trabalho é, no meu entendimento, para o grupo 5, que trata de EF/Esporte e Formação Profissional e Campo de Trabalho, sob coordenação do prof. Amauri B. de Oliveira (UEM).

---

## PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO PARA O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHOS PERCORRIDOS

*Marta Genú Soares Aragão*

Mestre

*Edgar Dolzanes Kettle*

Especialista

*Grupo de Trabalho: Antônio Valdir Duarte, José Maria de Araújo, Lilian Gouvea,  
Marcelo de Paula Silva, Marco Antônio dos Santos, Maria Goretti Carvalho, Messias Silva,  
Nádia Lima da Silva, Vanderson Cunha.*

Universidade do Estado do Pará.

---

*RESUMO: A construção do Projeto Político- pedagógico do Curso de Educação Física, é fruto da ação participativa do grupo de trabalho e parte da comunidade do curso.*

*O GT, ao adotar a metodologia participativa, pretendeu a construção de um projeto que fosse vivido, discutido e representasse a ação reflexiva e fundamentada. Entre recuos e avanços, o projeto reflete, na proposta curricular, não a vontade ou ideal individual ou de grupos, mas o bom senso nas decisões e nas definições tomadas em favor do coletivo para atendimento das necessidades da sociedade emergente, ou seja o projeto aponta para o homem profissional mas que antes de tudo seja um homem crítico, histórico, vinculado a sua realidade e com plena visão de mundo.*

*Ao reunir os princípios e propostas que irão referendar a prática educativa do curso, expressa o desejo de promover o reordenamento da práxis do profissional de EF que está para além de elencar disciplinas ou distribuir cargas horárias, mas nortear um trabalho voltado para o contemporâneo e o regional.*

Segundo DEMO ( 1994 ) é a pesquisa que define a instituição universitária, a produção própria de conhecimento. Para o autor, o professor que não produz novos conhecimentos, isto é, não pesquisa, não poderia dar aulas, pois se limita a repassar, copiar conhecimentos sem a transmissão motivadora de produção de conhecimento. Além de correr o risco de ensinar acriticamente sem reflexão, sem análise e transformação.

Na prática, com algumas exceções, as universidades, particularmente os cursos de EF, têm setorizado a aprendizagem via os três “canais” e de forma muito desarticulada faz do ensino o adestramento, da pesquisa a tarefa para trabalhos de final de curso e da extensão, se é que assim pode ser chamada, os estágios. Eventualmente uma ou outra universidade tem articulado esse tripé com mais frequência e de maneira mais cotidiana, como real processo acadêmico

FRANCISCHETTI ( 1990 ), cita depoimentos de vários autores, entre eles, Apolônio Abadio do Carmo que diz que a EF no ensino superior mostra uma atividade desarticulada, descontínua, sem pesquisa e por isso mesmo sem consistência no ensino, visto que é a pesquisa que consolida os conhecimentos ensinados.

A EF ressent-se de uma consciência corporal, ou seja, obter através da pesquisa e da análise da extensão a compreensão de corpos tatuados por signos de sua época e dos momentos históricos vividos. Este é o reverso da moeda da educação reprodutora, acrítica e alienante.

Mas esse reverso só se viabiliza na formação continuada, no estudo permanente pelo corpo docente, que através da leitura, da pesquisa, compreende e acompanha o dinamismo próprio da educação e evolução da sociedade, dessa forma o professor está constantemente no limiar das mudanças ocasionadas por estudos emergentes que explicam o processo evolutivo da humanidade.

É a instituição que deve promover essa formação continuada, contemplando assim os professores que não se distanciam da capacitação permanente e estimulando aqueles que por motivos diversos não tem no dia a dia a revisão de referenciais teóricos que possam subsidiar o trabalho pedagógico.

### **Reestruturação Curricular**

A reestruturação curricular é o resultado de profunda análise e incansáveis discussões tanto no interior do grupo de trabalho do projeto como da comunidade como um todo, acrescidas as várias consultas a profissionais da área, estudos realizados, levantamento de dados em outros cursos, outras universidades e aos documentos normativos da EF e do ensino superior.

A grade curricular, as ementas e objetivos das disciplinas foram construídos pelo conjunto de professores e comunidade a partir de todo esse referencial teórico descrito anteriormente.

### **Referências Bibliográficas**

- ARAÚJO, José Maria de. **Avaliação da Aprendizagem: um estudo das disciplinas da área do conhecimento técnico do curso de graduação em Educação Física, na Universidade do Estado do Pará.** RJ. 1993. Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho.
- BRASIL, Ministério da Educação e dos Desportos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** n.º. 9394/96.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação/Conselho Federal de Educação. **Resolução n.º 003/87.**
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação/Conselho Federal de Educação. **Parecer n.º 215/87.**
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação/Conselho federal de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.**
- CASTELANNI, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, Papirus, 1988.
- DEMO, Pedro. **Universidade e Pesquisa. Agonia de um antimodelo.** In Revista Motrivivência. RS. UNIJUÍ. Ano V- n.º 5,6,7. 1994. P. 19-21.
- FAZENDA, Ivani. (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Col. Práxis. Campinas, Papirus, 1995.
- FRANCISCHETTI, Maria Lúcia. **Educação Física no 3º grau. Um estudo de caso.** Campinas, SP. UNICAMP, 1990.
- GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar, agir. Corporeidade e educação.** Campinas, Papirus, 1977.

De uma maneira geral a ênfase dada pelos participantes foi na estrutura física do curso. A análise mais demorada desse momento leva a concluir que a questão primordial é a formação do profissional de Ed. Física que, como num ciclo, implica na valorização dos equipamentos, dos espaços, da formação essencialmente técnica, da relação pedagógica autoritária, sem um processo evolutivo que promova a transformação.

Participaram 150 pessoas, sendo 74 da capital e 84 do interior (Marabá: 29; Altamira e Paragominas: 21; Conceição do Araguaia: 13), entre egressos, docentes, funcionários e alunos, que reunidos em grupos, após relato escrito e pessoal sobre as impressões do curso, elaboraram um documento final com a síntese dos depoimentos.

Quanto a administração superior, aparece com maior evidência a carência ou inexistência de boa relação político-administrativa, falta de capacitação de pessoal, captação insuficiente de recursos financeiros para otimizar a estrutura da UEPA quanto a manutenção e conservação do patrimônio, bem como fomento à pesquisa e extensão.

A respeito do funcionamento do curso, observou-se, com maior frequência, o descompromisso do corpo técnico-administrativo. Sobre os processos de ensino, a tendência tecnicista aliada à metodologia tradicional foi relatada por 100% dos depoimentos. Os demais itens aparecem com frequências variadas e estão agrupados em categorias, por aproximação temática.

## Novos Rumos

O projeto pedagógico do CEDEF, sob a análise contextual político-econômica, é um curso que quer atender as demandas do mercado, ter função social definida, identificar sua intervenção pedagógica, necessita discutir os conceitos pertinentes a essas finalidades, cientificar-se da legislação interpretando não só o caput dos artigos, mas o que se esconde nas entrelinhas, na ideologia subjacente.

Nesse sentido a comunidade envolvida com a construção desse projeto, discutiu as seguintes temáticas:

## Concepções Filosóficas

A Filosofia assume o papel, nessa construção, de colaboradora para o entendimento e a reflexão sobre o curso, sobre o homem que se quer formar, sobre que corrente filosófica é pertinente para analisar o curso e elaborar pressupostos que norteiem a existência do CEDF.

Ao analisar os depoimentos e as sínteses documentais do Marco Diagnóstico, percebe-se como emana do próprio curso a complexidade real, visualizada na relação professor e aluno, no processo ensino-aprendizagem e em outros, quando encontra-se o contraditório, o tensionamento de concepção de educação, de postura pedagógica. Nesse momento então, os que fazem o curso se rebelam, exigem e ao mesmo tempo criam alternativas de superação das limitações e/ou dificuldades.

*É possível olhar o curso sob lentes filosóficas advindas de diversas concepções. Estamos em busca daquela ou daquelas que nos ajudem na constituição de um curso que contribua para a formação de um homem capaz de elaborar sínteses analíticas da realidade e transformar essa realidade.*

Neste sentido, podemos recorrer, entre outras, à Fenomenologia e à Complexidade. Esta, por preconizar o princípio de reunião sem negar a distinção (MORIN, 1996), aquela por entender o homem uno em sua articulação com o mundo (GONÇALVES, 1977).

Não queremos um curso que prime pelo Pragmatismo, corrente que mais influenciou a educação. Nossas ações devem ter uma sustentação conceitual para uma atuação "pé no chão", de acordo com o meio que estivermos atuando. Se o Positivismo já não contempla o entendimento que se tem hoje sobre o homem e seu entorno, o Neopositivismo que considera como único conhecimento verdadeiro, o científico, também não cabe aqui, por entendermos que o limite entre a arte, a ciência e o mito é ínfimo e, esses conhecimentos advêm de múltiplos saberes entre eles o popular, o erudito, o mitológico.

Na realidade brasileira, a análise da legislação pertinente possibilita a identificação do nível de maturação do debate acadêmico, operacionalizado em estudos, discussões, consultas e reflexões para adequar e delimitar a formação universitária ao mercado de trabalho, em constante mutação.

As dificuldades encontradas na elaboração de projetos pedagógicos de formação profissional universitária não foram suficientes para evitar a proliferação indiscriminada de cursos de licenciatura e bacharelado em diferentes regiões brasileiras. A situação de homogeneidade do currículo mínimo (formação similar e certificados iguais) foi substituída pela heterogeneidade. Há instituições que fornecem somente o curso de licenciatura, outras que proporcionam a licenciatura e o bacharelado como cursos distintos e ainda há aquelas que fornecem o bacharelado e a licenciatura como um único curso, porém com caráter de complementaridade. A análise da relação entre a lógica curricular e a lógica da certificação demonstra algumas discrepâncias de formação distinta e certificados similares ou de formação similar e certificados diferentes.

Por outro lado, a promulgação da nova lei de bases do sistema educativo deu início a uma série de reformas no sistema educativo português. A implantação do modelo integrado no final dos anos oitenta, em substituição ao modelo sequencial bi-etápico de formação e prática pedagógica, gerou algumas alterações curriculares na formação inicial universitária. A duração do curso permaneceu em cinco anos, mas as disciplinas de formação pedagógica foram distribuídas em simultâneo ao longo de todo o curso com as demais disciplinas.

Se a reforma educativa em Portugal foi capaz de consagrar a área de Educação Física e Desportos no ensino superior, ela também manteve ou acentuou a separação na formação inicial dos professores do ensino básico e do ensino secundário para atuarem na disciplina de Educação Física. A situação é problemática porque se verifica que tanto as universidades quanto os institutos politécnicos formam docentes para desempenharem as mesmas funções, embora segundo modelos e ofertas curriculares muito diferentes. A proliferação indiscriminada de cursos especializados em Escolas Superiores de Educação fizeram prosperar instituições sem tradição no mercado e sem o devido controle de qualidade dos cursos ofertados.

De um modo geral, o quadro de referências da situação atual da formação universitária brasileira e portuguesa em Educação Física e Desportos revela que os problemas frequentemente encontrados não são específicos de uma determinada instituição, curso ou país, mas comuns à maior parte deles. Eles variam, com maior ou menor intensidade, conforme as características específicas de cada instituição, com as peculiaridades de cada curso e com as prioridades das políticas educativas dos países. Outro aspecto é que quase todos os problemas existem há muito tempo e já foram o tema central de discussões em eventos científicos e de artigos publicados em periódicos da área. Porém, continuam a ser apenas contornados e não solucionados efetivamente.

Nesta perspectiva, a presente investigação justifica-se a partir da preocupação demonstrada nos últimos anos de estreitamento de relações entre instituições de ensino superior brasileiras e portuguesas. Um processo de cooperação que tem sido implementado através de convênios, de intercâmbio de especialistas e a realização de eventos científicos. Apesar dos eventos científicos constituírem um espaço de discussão para valorizar, divulgar e fomentar a Educação Física e os Desportos, são poucas as iniciativas demonstradas para implementação de um debate mais consistente sobre a formação deste profissional no espaço de expressão da língua portuguesa.

Além disso, embora ciente da diversidade e peculiaridade dos problemas enfrentados em cada país, um estudo comparativo do ambiente percebido na formação inicial universitária torna-se necessário para o desencadeamento de futuras discussões nesta área, para a obtenção de maiores esclarecimentos sobre a implementação de propostas curriculares no sistema de ensino seriado, bem como para a identificação de elementos curriculares que possam constituir uma base comum nos planos de estudos.

O trabalho investigativo foi estruturado em duas partes distintas. A primeira parte representa o contexto teórico, onde procurou-se alargar as reflexões sobre a problemática acerca da Educação Física e Desportos enquanto uma profissão emergente, um mercado de trabalho em expansão e um curso de formação profissional operacionalizado sob diferentes condições e contextos. A segunda parte compreende o contexto da justificação, onde procurou-se demonstrar, de forma sintética, como a imaginação exploratória do

individuais quanto os coletivos, privilegiando a visão diagnóstica em que o aluno cresce “com ele mesmo” sem perder de vista o grupo, propiciando um clima de cumplicidade pedagógica entre os alunos e destes com o professor, promovendo uma intimidade, com aproximação decorrente do domínio da situação. Quando o indivíduo sabe como o processo vai desenrolar, por mais que ocorram imprevistos, há mais tranquilidade do que quando o desconhecimento do processo é total.

No processo de ensino, a avaliação precisa ter a mesma atenção dos demais itens envolvidos, mas por envolver aspectos subjetivos, julgamento e valores, tem merecido estudos aprofundados e análises que levam o professor a refletir sobre sua prática docente. No CEDF, a avaliação foi objeto de pesquisa por ARAÚJO (1993) e no próprio curso verifica-se através desse estudo, questões contraditórias e complexas que envolvem o momento avaliativo. O autor utiliza como aporte teórico Habermas e a concepção de avaliação emancipatória sustentada pela auto-reflexão. Nesse sentido a avaliação contribui efetivamente para a formação e elemento potencializador do ato criativo e produção de conhecimento, em vez de resvalar para a castração e o reproducionismo alienante.

Principalmente na cultura corporal, a avaliação além de dever ser contínua, como agora preconiza a LDB, deve considerar o desenvolvimento do aluno nos aspectos sócio-afetivo e intelectual-motor, isto é, a visão de homem uno, o corpo em sua totalidade moral, ética, etc...

No “curso que temos” os participantes relataram como tradicional e autoritária a avaliação utilizada pela maioria do corpo docente do curso. Um número muito reduzido de professores vêm adotando uma avaliação diferenciada sem ferir os princípios educativos de formação e intervenção para o desenvolvimento do aluno, mas essa liberdade docente enfrenta obstáculos normativos ultrapassados, resultando em reflexos qualitativos desfavoráveis. O que percebe-se na avaliação austera é a ausência de humanidade, o desrespeito aos princípios éticos e humanos, o oposto da relação dialógica usada como procedimento de ensino, numa concepção de ensino em que o processo só se dá com a efetiva participação dos três elementos principais, o professor, o aluno e o conhecimento.

### **Ensino, Pesquisa, Extensão e Formação Continuada**

A formação universitária no espaço acadêmico deve se dar numa dimensão tripartite do ensino, da pesquisa e da extensão. A completude da (in) formação acontece quando o trato com o conhecimento se desenvolve a partir desses três, diremos assim, “canais” da academia.

É necessário compreender primeiro o que significa cada um desses termos, para em seguida compreender como tem acontecido na universidade a aprendizagem e a produção de conhecimento.

Ensinar vem da palavra latina *insignare* e significa transmitir conhecimentos, instruir, mas também adestrar, treinar. Na história da formação em Ed. Física muito se tem “visto” sobre os dois últimos significados, até pela própria forma como a EF foi trazida para o Brasil e introduzida no âmbito educacional. Na dimensão maior da aprendizagem, a educação só se consolida na vinculação da transmissão, da investigação e da intervenção na realidade concreta, isto é, o ensino, a pesquisa e a extensão.

O ensino é o ponto de partida para a apreensão do conhecimento. É a partir de uma dada informação que se produz novos conhecimentos, que se reflete sobre uma situação, que se transforma uma condição. Como afirma SAVIANI (1991), ensino não é pesquisa, como a Escola Nova preconiza em confronto com o ensino tradicional. Para o autor é melhor conceber o ensino como na escola tradicional porque é a partir dele que se provoca a indagação, a crítica, a coleta de novos dados, por isso se articula com o produto da ciência que já foi sistematizado e faz parte do acervo cultural da humanidade.

É na pesquisa que o desconhecido é definido ou redefinido em termos sociais, partindo-se dos conhecimentos existentes. Nesse sentido pesquisar é indagar, devassar, ir em busca de mais. A extensão traduz-se pela importância do conhecimento apreendido e ampliado, aumentando seu alcance. Menos assistencialista, mais caracterizada como intervenção no contexto social. É ela, extensão que dá a resposta de volta à pesquisa e ao “banco” de conhecimentos, além de demonstrar novos problemas, que demandarão novas pesquisas.

Considerando que a tarefa da ciência, segundo Popper (1972), é tentar descrever ou compreender a realidade com a ajuda de teorias conjecturais; foram utilizadas duas teorias interacionistas, ambas com origem na Teoria de Campo de Kurt Lewin, para auxiliar a análise de dois aspectos distintos da formação inicial.

Para analisar o ambiente percebido utilizou-se os pressupostos da Teoria dos Sistemas Ecológicos de Urie Bronfenbrenner (1992), os quais estabelecem que o desenvolvimento humano decorre da relação dinâmica mantida entre o ser humano e o contexto ambiental, que é afetado pelas conexões estabelecidas entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que eles se integram.

Na análise da competência profissional percebida, utilizou-se a Teoria da Aprendizagem Cognitiva Social de Albert Bandura (1977 e 1986), que preconiza que o comportamento humano também é resultante da interação da pessoa e ambiente. A noção de interação utilizada expressa um modelo de reciprocidade triádico, onde o comportamento, os fatores pessoais e os fatores ambientais operam como determinantes engradados.

### **As competências específicas do profissional de Educação Física e Desportos: um estudo delphi**

O primeiro impasse encontrado na trajetória de investigação foi responder a seguinte questão: Quais são as competências específicas do profissional de Educação Física e Desportos? Para solucioná-lo foi realizado um estudo Delphi, com uma abordagem interacionista mediada pelo investigador em três momentos distintos. O painel de especialistas foi composto por 100 professores mestres e/ou doutores que atuam nos cursos superiores de Educação Física e Desportos de Universidades Portuguesas.

As opiniões dos participantes que obtiveram o consenso esperado evidenciaram as componentes conceitual, procedimental e contextual dos conhecimentos profissionais. Além disso, destacaram as habilidades profissionais de planejamento, comunicação, avaliação, gestão, incentivação e auto-reflexão como competências imprescindíveis para a solução dos problemas enfrentados e limitadoras do desempenho profissional.

Embora o estudo Delphi tenha se detido apenas nas dimensões mais técnicas e objetivas da competência profissional, os participantes revelaram também a preocupação com as atitudes de iniciativa, criatividade, adaptabilidade, agilidade, atualização contínua, aprimoramento pessoal, flexibilidade, liderança e de competitividade.

### **Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e Desportos**

Prosseguindo no trabalho investigativo, o segundo impasse concentrou-se em responder a seguinte questão: A auto-percepção de competência profissional é um constructo psicológico que pode ser avaliado através de questionários? Para responder esta questão foi construído um instrumento de medida para avaliação da auto-percepção de competência profissional em Educação Física e Desportos e verificado tanto a validade de conteúdo dos itens como a fidedignidade dos seus escores.

O processo de construção e testagem resultou num instrumento de medida bidimensional, com aceitável consistência interna e alto coeficiente de estabilidade dos escores. Por referir-se apenas às convicções do profissional de Educação Física e Desportos sobre suas próprias capacidades para desempenhar comportamentos específicos, o instrumento consiste numa escala de medida de eficácia pessoal, consoante a noção de Bandura (1977 e 1986) de expectativa de eficácia pessoal. O nível ou a magnitude da competência profissional percebida foi operacionalizado como uma medida composta que se refere à soma de respostas dos 30 itens que compõem o questionário.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MANESCHY, Pedro Paulo. **Educação e corporeidade: o vivido e o pensado na ESEFPA**. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba. 1996.

MORIN, Edgar. **Por uma reforma do pensamento**. Revista O Correio da UNESCO. Rio de Janeiro, FGV, 1996, Ano 24, n.º 04.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 24 ed. São Paulo, Cortez/Autores associados, 1991. Col. Polemicas do Nosso tempo.

VEIGA, Ilma Passos. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, Papirus, 1995.

Endereço da autora:

Rod. Arthur Bernardes, 1650 Quadra 11 Casa 16

Tapaná – Fone: (091) 248- 8913 / (091) 986- 2432 – CEP: 66115- 000 Belém - Pará

---

## **A FORMAÇÃO INICIAL UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS: UMA ABORDAGEM ECOLÓGICA COM FORMANDOS BRASILEIROS E PORTUGUESES**

*Juarez Vieira do Nascimento*

Doutor em Ciências do Desporto na FCDEF/UP  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

*RESUMO: Considerando a Educação Física e Desportos enquanto uma profissão emergente, um mercado de trabalho em expansão e um curso de preparação profissional operacionalizado sob diferentes condições e contextos, a presente pesquisa relata a trajetória investigativa realizada com formandos brasileiros e portugueses para possibilitar a análise da relação entre o ambiente percebido na formação inicial e a auto-percepção de competência profissional em Educação Física e Desportos. Enquanto que a Teoria dos Sistemas Ecológicos de Urie Bronfenbrenner foi utilizada na investigação para subsidiar a análise do ambiente percebido na formação inicial, a Teoria da Aprendizagem Cognitiva Social de Albert Bandura foi usada na análise da competência profissional percebida. A trajetória investigativa compreende o desenvolvimento de quatro estudos exploratórios que abordam as competências específicas do profissional de Educação Física e Desporto, a construção de escala psicométrica de avaliação da competência profissional percebida, o ambiente percebido na formação inicial universitária e relação entre as estruturas interpessoais na formação inicial com a auto-percepção de competência profissional. Os resultados evidenciaram diferenças significativas na comparação entre os dados das amostras brasileira e portuguesa, nomeadamente com relação à dinâmica do poder, aos papéis percebidos no processo de ensino-aprendizagem, ao estágio pedagógico e à auto-percepção de competência profissional. Além disso, os resultados alcançados recomendam a adoção de novas modalidades de alternância na formação inicial universitária, o apoio institucional ao estudante nos momentos de entrada e saída da universidade, a necessidade de levar o estudante a assumir o papel ativo na sua preparação profissional e o incremento de atividades de pesquisa para a formação de uma mentalidade científica.*

---

O momento histórico que antecede uma virada de século favorece a reflexão sobre as transformações ocorridas na Educação Física e Desportos no ensino universitário. Além de possibilitar a construção de imagens antecipatórias da formação profissional universitária no século XXI, a avaliação retrospectiva permite a formulação de um quadro de referências da situação atual e também reconhecer a existência de um processo gradual de expansão horizontal e vertical, experimentado tanto na realidade brasileira como na realidade portuguesa. Um processo caracterizado pela sua dinamicidade e permeado muitas vezes por contradições e conflitos, que revelam os estágios de evolução do pensamento da comunidade acadêmica desta área.

Enquanto que o processo de expansão vertical está vinculado à consolidação da pós-graduação e da pesquisa, a partir do desenvolvimento de um corpo de conhecimentos específicos e da formação de massa crítica qualificada, a expansão horizontal pode ser visualizada no aumento crescente da oferta de cursos em diferentes instituições de ensino superior e na preocupação com a qualidade da formação de recursos humanos para o exercício profissional no mercado de trabalho da área.

processo de transição, que procura ligar duas lógicas (educação e trabalho) num projeto de formação comum a ambas, na estrutura curricular brasileira revela-se como um processo de aproximação entre dois contextos distintos de formação (sala de aula e situação de trabalho).

## **A relação entre as estruturas interpessoais na formação inicial e a auto-percepção de competência profissional em Educação Física e Desportos**

O último impasse nesta trajetória de investigação procurou responder as seguintes questões: O gênero e a experiência desportiva são variáveis moderadoras da auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses? O nível de competência profissional percebida dos estudantes está relacionado com as estruturas interpessoais na formação inicial universitária em Educação Física e Desportos?

A experiência desportiva foi considerada no estudo como uma variável planificada dicotomicamente, sendo a divisão dos formandos em experientes e não-experientes desportivos obtida a partir de critérios indicadores de qualidade e de quantidade de prática.

Os resultados do estudo descritivo realizado com formandos brasileiros e portugueses indicam que as diferenças existentes nas variáveis investigadas, no tocante ao gênero e experiência desportiva dos sujeitos, são menos evidentes e profundas do que se supunha inicialmente. As diferenças encontradas na percepção de competência profissional em função da experiência desportiva dos formandos portugueses evidenciam que fatores relacionados com os contextos de vida dos sujeitos e com o percurso desportivo parecem atuar como moderadores do nível de competência percebida.

Embora os formandos portugueses apresentem nível de competência profissional percebida mais elevada que os formandos brasileiros, o que indica que estão mais propensos a ter menores problemas de ajustamento profissional, a análise detalhada da competência profissional percebida revelou que os formandos brasileiros e portugueses partilham de forma similar os indicadores de maior e menor domínio de conhecimentos e habilidades profissionais. As duas amostras diferiram apenas nos posicionamentos intermediários ocupados pelos indicadores da dimensão de habilidades profissionais, confirmando em parte a especificidade das dificuldades ou problemas encontrados na intervenção profissional.

De uma forma geral, os dados obtidos no estudo não providenciaram evidências suficientes de relação de causalidade ou de direção de causalidade entre as estruturas interpessoais da formação inicial e a competência profissional percebida. Apesar dos resultados dos formandos portugueses experientes desportivos, independentemente do gênero, sustentarem parcialmente a noção de que há uma relação entre estas variáveis, investigações futuras são necessárias para verificar se de fato a maior participação dos alunos nas tomadas de decisões e o seu maior envolvimento no processo de ensino-parendizagem estão associados a níveis mais elevados de competência profissional percebida, assim como a um domínio percebido de conhecimentos e habilidades profissionais.

### **Implicações à formação inicial e à investigação futura nesta área**

Quanto as implicações dos resultados encontrados para a formação inicial universitária em Educação Física e Desportos, as recomendações feitas não buscam a reestruturação ou reformulação geral dos planos de estudos, mas esboçam algumas idéias que parecem fundamentais no sentido de garantir o desenvolvimento das competências cognitivas, instrumentais e comportamentais essenciais ao desempenho profissional futuro.

A adoção de novas modalidades de alternância é sugerida devido ao fato dos resultados obtidos no estudo sobre o ambiente percebido na formação inicial indicarem uma presença diminuta de atividades de extensão na grande maioria dos eixos curriculares. Na verdade, a adoção de novas modalidades de alternância na formação inicial universitária justifica-se por proporcionar maior dinamismo e qualidade na preparação dos profissionais.



pesquisador foi empregada para atingir a meta final da pesquisa, ou seja; estabelecer uma provável relação entre o ambiente percebido na formação inicial e a auto-percepção de competência profissional em Educação Física e Desportos.

## **Contexto Teórico**

Os temas que compõem o contexto teórico foram abordados de modo suficiente, na medida em que não pretendeu-se ser exaustivo e conclusivo nas discussões efetuadas, mas apenas sinalizar um percurso de investigação.

A análise efetuada sobre a Educação Física e Desportos enquanto uma profissão destacou que, em determinados critérios, ela pode ser considerada uma profissão emergente ou talvez até uma profissão. Entretanto, reconhece-se também que os inúmeros problemas e conflitos existentes parecem conduzi-la para uma mera ocupação.

As iniciativas de buscar uma harmonização curricular na formação inicial e de buscar uma teoria geral da Educação Física e Desportos, bem como as necessidades de reconhecer outras funções além da atividade docente e de estabelecer um código profissional, parecem contribuir para o processo de profissionalização da área. Por outro lado, a subjetividade e diversidade dos problemas enfrentados, nomeadamente os hábitos não-profissionalizantes incorporados pelo profissional, a sua auto-percepção profissional negativa e o próprio reforço institucional para a desprofissionalização da área, parecem constituir um retrocesso ao processo de profissionalização.

No que diz respeito ao mercado de trabalho na área abordou-se, como principais características, a dualidade, a sazonalidade, o status ocupacional dos profissionais, a saturação aparente e a invasão de profissionais não-habilitados.

Como perspectivas do mercado de trabalho para o século XXI, aponta-se uma redução progressiva de postos de trabalho nos campos considerados tradicionais (escola e clube) e o aumento crescente de postos de trabalho junto ao serviço comunitário e outras instituições não tradicionais do desporto (empresas, hospitais,...). No entanto, considerando que o desenvolvimento pleno do potencial de mercado de trabalho da área depende da evolução sócio-econômica, da evolução demográfica da população e da diversificação das organizações desportivas, visualiza-se no futuro o profissional de Educação Física e Desportos como um empreendedor, vendendo serviços e gerenciando o seu próprio desenvolvimento.

Na discussão efetuada sobre a formação do profissional de Educação Física e Desportos analisou-se, inicialmente, os eixos curriculares que estruturam ou norteiam os planos de estudos existentes na área. Eles constituem blocos de disciplinas afins que, além de servirem para balizar e selecionar os conteúdos essenciais desenvolvidos em cada disciplina, propiciam aos alunos conhecimentos fundamentais para sua vida na sociedade e para o exercício de determinadas atividades profissionais.

A partir da análise dos planos de estudos existentes na área de Educação Física e Desportos identificou-se 5 eixos curriculares mais frequentes. A terminologia das disciplinas é bastante vasta, porém ao serem considerados seus conteúdos programáticos é possível encontrar algumas similaridades e diferenças que indicam a evidência dos eixos biológico, psicológico, sócio-antropológico, pedagógico e cultura desportivo-motora.

Na sequência, abordou-se os problemas enfrentados na formação inicial como a falta de convívio intelectual e isolamento de disciplinas, o frequente mal-estar no ambiente acadêmico, a formação diferenciada para atuação em etapas ou níveis distintos do ensino da disciplina de Educação Física, a questão da qualidade na formação inicial, a fragmentação disciplinar e a heterogeneidade dos programas de formação.

## **Contexto da Justificação**

A figura de um labirinto expressa a trajetória investigativa utilizada pelo investigador na tentativa de solucionar os problemas do estudo, atingir os objetivos imediatos das investigações bem como atingir a meta final da pesquisa.

# **ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO NA ESEF/UFRGS. O CURRÍCULO E AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES**

*Profa. Dra. Vera Lucia Pereira Brauner*  
Universidade Luterana do Brasil- ULBRA

---

*RESUMO: O tema que tratamos nesta investigação se insere no âmbito da formação de professores de Educação Física. Como objetivo principal, focamos o processo de formação e o estudo do currículo dentro de uma perspectiva diacrônica-sincrônica e ao mesmo tempo, analítico-sintética, desenvolvida dentro de um posicionamento filosófico de talante crítico. Partimos da hipótese de que o processo de formação não atende às necessidades técnico-pedagógicas dos professores de Educação Física e suas possibilidades de desempenho profissional no mercado laboral. Como objetivos, nos propusemos a identificar e analisar as tendências teóricas predominantes nos currículos de formação de professores nesta instituição, além de analisar o próprio processo de formação. Também como contribuição, apresentamos alguns elementos possibilitadores para a superação das dificuldades que se apresentaram, bem como alternativas aos aspectos curriculares que permitam um avanço qualitativo para a atual realidade de formação de professores.*

*Metodologicamente recorremos a métodos racionais e empíricos, qualitativos e quantitativos. Em alguns momentos, usamos a metodologia histórico-comparativa. Em outras ocasiões, utilizamos métodos sociológicos através da aplicação de questionários e entrevistas aptos para o levantamento de dados que mais tarde foram devidamente tratados em um processo de análise de conteúdo.*

*Como conclusões gerais, destacamos que a formação de professores na instituição estudada, em sua origem e desenvolvimento, segue com uma tendência teórica de natureza positivista, sendo o currículo tratado como um conglomerado de disciplinas, apesar das reformas ocorridas ao longo do tempo. Sugerimos uma avaliação, a partir dos elementos discutidos na pesquisa, quais sejam, a análise curricular e as representações dos professores, como forma de buscar um avanço qualitativo no processo de formação realizado na ESEF/UFRGS.*

---

## **Introdução**

O trabalho que aqui apresentamos é um resumo bastante objetivo de nossa investigação sobre o processo de formação de professores realizado na ESEF/UFRGS.

O interesse pela pesquisa se aprimorou a partir da análise que realizamos ao iniciar a investigação, quando constatamos que em toda a existência da ESEF, nunca havia sido realizado nenhum estudo de análise/avaliação do processo de formação nesta instituição, que envolvesse os profissionais que estão no mercado de trabalho, buscando conhecer suas necessidades e suas representações sobre o tipo de formação profissional recebida.

Na estruturação do trabalho então, nos propusemos fazer uma análise do processo de formação, com ênfase na atualidade, identificando as tendências teóricas predominantes nos currículos, além de sugerir elementos possibilitadores para a superação das possíveis dificuldades que se apresentassem.

## **Síntese dos resultados**

Pelas dificuldades que supõe a apresentação de resultados de uma investigação em um trabalho como este, selecionamos alguns aspectos para apresentação neste espaço.

## **A análise dos currículos**

Os currículos analisados são os correspondentes aos anos de 1941, 1972 e 1987. A opção por estes três planos de estudo se deu por entendermos que estes foram os momentos em que se introduziram mudanças curriculares importantes no processo de formação, desde a criação da faculdade em 1940, até os dias atuais.

## O ambiente percebido na formação inicial universitária em Educação Física e Desportos: uma abordagem ecológica

O terceiro impasse encontrado na trajetória de investigação procurou responder as seguintes perguntas norteadoras: Os diversos eixos curriculares que estruturam os planos de estudos brasileiros e portugueses diferenciam-se nas atividades molares, nos papéis e nas estruturas interpessoais? O ambiente na formação inicial universitária em Educação Física e Desportos é percebido de forma diferenciada de acordo com o gênero e a experiência desportiva do estudante? Quais as similaridades e as diferenças no ambiente percebido na formação inicial em Instituições de Ensino Superior Brasileiras e Portuguesas?

A pesquisa descritiva, mais especificamente do tipo contexto-pessoa dentro dos paradigmas de pesquisa ecológica apresentados por Bronfenbrenner (1988 e 1992), realizada com 282 formandos de instituições públicas de ensino superior universitário de Portugal (n=164) e da região sul do Brasil (n=118), revelou uma certa homogeneidade no ambiente percebido na amostra brasileira e na amostra portuguesa considerando o gênero e a experiência desportiva dos formandos.

Apesar de cada microssistema ou eixo curricular apresentar características próprias que são estabelecidas pelas estruturas social e acadêmicas adotadas, a análise pormenorizada dos elementos constituintes do ambiente imediato permitiu encontrar dois blocos de eixos curriculares na formação inicial. Um primeiro bloco, constituído pelos eixos curriculares biológico, psicológico e sócio-antropológico, onde predominam as aulas expositivas, o papel percebido de estudante-acadêmico e a maior centralização nos professores das decisões do processo de ensino-aprendizagem. O segundo bloco, integrado pelos eixos pedagógico, cultura desportivo-motora e aprofundamento curricular, caracteriza-se pela maior frequência de vivências práticas e experiências de ensino, de projetos e cursos de extensão, da participação dos alunos em algumas decisões referentes à realização e/ou avaliação das atividades e pelo maior envolvimento percebido no ambiente de aprendizagem.

A caracterização geral dos elementos constituintes do ambiente imediato da formação inicial universitária, em instituições de ensino superior brasileiras e portuguesas, indica que a aula expositiva-dialogada parece ser a atividade de ensino mais frequente. Porém ela não é a única, porque geralmente é acompanhada por outras atividades de ensino nos diferentes eixos curriculares. Com relação aos papéis percebidos, há um predomínio do papel de estudante-acadêmico percebido em todos os eixos curriculares, que revela a presença marcante da orientação conceitual acadêmica na formação inicial da área. Quanto à dinâmica do poder, embora os professores portugueses pareçam ser mais centralizadores nas tomadas de decisões do que os professores brasileiros, os dados obtidos não sugerem a existência de um equilíbrio dinâmico do poder na formação inicial. A relação professor-aluno tende a ser assimétrica e hierárquica, onde os professores procuram regular as ações dos alunos centralizando sobre si as decisões do processo de ensino-aprendizagem. A participação do aluno neste processo é mais passiva, posicionando-se de forma receptiva em relação ao modelo institucional e ao contexto social.

As evidências encontradas não indicam a existência de um equilíbrio dinâmico do poder na formação inicial. Contudo, torna-se necessário avaliar com maior profundidade se o poder está sobre ou subconcentrado nos diferentes subsistemas de poder na estrutura universitária e o quanto as flutuações de poder afetam a relação professor-aluno. A base para tal avaliação parece estar diretamente relacionada com a diferença entre a "ordem socialmente necessária" e a "ordem excessiva".

A participação do estudante nas tomadas de decisões, na medida em que é proporcionada quando ele demonstra maior maturidade, independência e autonomia, apresenta-se mais como uma conquista pessoal do que propriamente uma questão de reconhecimento do seu estágio de desenvolvimento como adulto-jovem. Os modelos institucionalizados brasileiro e português parecem desafiar o estudante a assumir-se, gradativamente, como sujeito do seu processo de formação.

A dinâmica implementada nos estágios pedagógicos é um aspecto organizacional que diferencia os planos de estudos operacionalizados pelas IES brasileiras e portuguesas. Ao tentar conjugar experiências de formação com as experiências de trabalho, os estágios pedagógicos revelam duas modalidades distintas de alternância. Enquanto na estrutura curricular portuguesa o estágio pedagógico está caracterizado como um

*“Acho que tanto o cara que quer trabalhar na escola como aquele que quer ser treinador saem frustrados. Os caras que se definem, foi porque foram buscar estágios fora do currículo, nas mais diferentes áreas e acabaram se identificando com alguma. Também tem os que já entram definidos”.*

Saviani (1987) aborda estas questões explicando que a fragmentação do conhecimento existente nas licenciaturas é resultado das orientações desenvolvidas durante o regime ditatorial e que se agudizam com a lei 5540/68 da reforma da universidade. O conhecimento se apresenta fragmentado em disciplinas, sendo um conhecimento estandarizado que tem a pretensão de permitir ao professor egressado adaptar-se a qualquer situação de ensino. Como consequência, surge um processo de angústia e insegurança pois no momento em que entram no mercado de trabalho, os professores não têm clara sua identidade profissional. Além disto, existe a dicotomia entre o saber técnico e o pedagógico. Parece que os professores não têm clara a necessidade da formação técnica e pedagógica consistente. Isto pode ser explicado pela própria falta de um projeto de formação orgânico. Como nos explica o professor da licenciatura:

*“Neste aspecto, surge um mal entendido no sentido que, parece que os alunos tenham que optar por se dedicar ou pela área mais técnica ou pela área pedagógica.”*

Nas representações dos sujeitos em relação ao currículo, encontramos a manutenção da tendência médico-biológica de épocas passadas. Para os professores, as disciplinas mais importantes em sua formação são a Fisiologia, a Cinesiologia e a Anatomia. Por outro lado, averiguamos que as disciplinas que atendem à formação humanística, prescindem de uma orientação pedagógica que possa guiar o interesse e a ação dos professores.

*“A formação pedagógica é o ponto fraco de nossa formação. Se fazemos uma análise, vemos que a área biológica está muito bem. Temos um corpo docente altamente qualificado com doutores nas áreas de biomecânica, fisiologia, anatomia funcional, cinesiologia.”*

*“...as disciplinas de Introdução à Sociologia e Filosofia, eu fiz porque gosto muito da área, mas o conteúdo trata de conceitos muito amplos. Então tentamos fazer as pontes, relacionando as questões sociais, políticas, com as questões específicas da Ed. Física, mas é muito difícil.”*

As reformas curriculares ocorridas na instituição não deram conta de transformar o modelo de formação existente, mantendo-se dentro de uma perspectiva conservadora. As disciplinas parecem ter vida própria dentro do currículo. Este aspecto, desvela a carência de um projeto de formação que determine um perfil epistemológico ou como destaca Taffarel(1993), o necessário pensar sobre a importância da criação orgânica de uma proposta para a licenciatura.

Ainda com relação ao currículo, nosso estudo histórico mostra que foram as estruturas normativas de caráter institucional que regularam e legitimaram a organização do currículo na ESEF desde sua criação até a atualidade. Em todos os momentos históricos analisados, encontramos que as reformas curriculares sempre foram pensadas sem considerar as necessidades e experiências dos profissionais formados pela instituição e que estão atuando no mercado de trabalho. Isto nos aproxima à categoria de diálogo tratada por Habermas como potenciadora de transformação. A partir do “diálogo” entre interesses institucionais e necessidades dos professores, seria possível chegar ao “entendimento” como a “obtenção de um acordo entre os participantes na comunicação sobre a validade de uma emissão” (Habermas, 1987, p. 171, vol.II). Ao não considerar estas categorias no momento de pensar as reformas de currículo, a licenciatura mantém as mesmas bases epistemológicas desde sua criação, dentro de uma perspectiva conservadora e formalista (Triviños, 1996).

A relação teoria-prática representa um dos problemas mais significativos da formação. No desenvolvimento de nossa investigação, encontramos nas representações dos diferentes sujeitos, que o elemento teórico aparece como hegemônico durante o processo de formação e, conseqüentemente, a prática passa a ser um resultado natural do trabalho teórico. A consequência de uma formação essencialmente teórica é o choque com a realidade no momento em que os professores saem para o mercado laboral (Marcelo, 1989).

O apoio institucional ao estudante para enfrentar os desafios existentes nas transições de entrada e saída da universidade é justificado pelo fato destas transições constituírem um acontecimento significativo na vida do estudante, que podem afetar sensivelmente o seu próprio desenvolvimento, bem como as suas percepções de competência.

A necessidade de fomentar o estudante a assumir o papel ativo na formação inicial é indicada considerando os resultados que revelaram uma baixíssima participação percebida dos estudantes no processo de tomada de decisões nos diferentes eixos curriculares.

O incremento de atividades de pesquisa para a formação de uma mentalidade científica justifica-se a partir das evidências encontradas que indicam uma pequena realização de atividades desta natureza na formação inicial.

Com relação à investigação futura nesta área, sugere-se a utilização de modelos de pesquisa de campo-teórico para esclarecer os processos particulares através dos quais a formação inicial é ocasionada, a preocupação em descrever e contrastar as características instigativas tanto do indivíduo quanto do ambiente, bem como a introdução da dimensão tempo para considerar a estabilidade e as mudanças que ocorrem no indivíduo e no ambiente interno e externo da formação inicial.

De um modo geral, as sugestões apresentadas além de indicarem o quanto muitos estudos estão ainda incompletos e carecendo de validade ecológica, projetam algumas perspectivas metodológicas para melhor compreender a formação inicial universitária do profissional de Educação Física e Desportos. No entanto, duas questões básicas parecem constituir requisitos de investigações futuras para acomodação de abordagens quantitativas e qualitativas.

Uma questão é que os nichos ecológicos não são ocupados pelos estudantes na formação inicial porque eles não existem de antemão. Os nichos são criados pelos indivíduos que habitam o ambiente universitário, nem que seja somente por um período de 4 ou 5 anos de duração. Os nichos ecológicos são feitos por seres vivos que correm riscos cada vez maiores quanto mais alto quiserem chegar. Em outras palavras, o viver nos nichos ecológicos é aprender a mergulhar no escuro e assumir o desafio de ver e criar possibilidades e não somente aproveitar oportunidades.

Outra questão importante, concordando com Popper (1972), diz respeito ao próprio futuro que está aberto. Há que se reconhecer que o futuro está aberto e supor a possibilidade de atingir estágios de desenvolvimento humano que não puderam ser ainda imaginados. O fato de buscar uma formação profissional melhor não significa porém que a formação inicial seja ruim. A partir da perspectiva histórica, acredita-se que a formação atual é a melhor que jamais houve. Contudo, a insatisfação com as condições de que se dispõe conduz os formadores a prosseguir na busca de uma formação profissional cada vez melhor. Nesta busca, não se pode ter uma atitude otimista nem pessimista, de ter encontrado a solução de todos os problemas ou de reconhecer que, por mais que um problema seja resolvido ou remediado, outros virão. Mas é preciso assumir uma atitude de modéstia, de humildade, de perseverança com a convicção de que os problemas são sempre resolúveis, mesmo que a princípio assim o não pareçam.

## Referências Bibliográficas

- BANDURA, Albert. (1977) **Social learning theory**. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- BANDURA, Albert. (1986) **Social foundations of thought and action**. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- BRONFENBRENNER, Urie (1988) Interacting systems in human development. Research paradigms; present and future. IN: Bolger, Niall; Caspi, Avshalom; Downey, Geraldine e Moorehouse, Marta (Ed.) **Person in context: developmental processes**. New York : Cambridge University Press, p. 25-49.
- BRONFENBRENNER, Urie (1992) Ecological systems theory. IN: Vasta, Ross (Ed.) **Six theories of child development: revised formulations and current issues**. London : Jessica Kingsley Publishers, p. 187-249.
- POPPER, Karl R. (1972) **Conhecimento objetivo; uma abordagem evolucionária**. São Paulo : EDUSP/Itatiaia.

Endereço do autor:

Juarez Vieira do Nascimento

Rua Berlim, 52 - Jardim Germânia - 88035-320 Florianópolis-SC - E-mail: juarezvn@cds.ufsc.br

O destaque para a importância do professor supervisor de estágio aparece em vários autores. Neste momento, distinguimos Kincheloe(1997) que ao tratar este tema, contribui com a reflexão quando salienta a importância do necessário diálogo entre estagiários e supervisor como uma experiência socio-cognitiva poderosa e valorosa para os estagiários.

### **Alguns aspectos a modo de conclusão/reflexão**

As conclusões representam uma reconstrução do trabalho de análise realizado. São, portanto, uma síntese do estudo que deverá servir para estimular reflexões sobre o processo de formação na ESEF/UFRGS.

Nossa pesquisa tem conclusões gerais e específicas. Neste texto, apenas trazemos as conclusões gerais a que chegamos. Assim, destacamos que o processo de formação de professores na instituição estudada, em sua origem e desenvolvimento, mantém uma tendência de natureza positivista. O currículo segue sendo tratado como um conglomerado de disciplinas articuladas abstrata e artificialmente. As mudanças introduzidas não passaram de modificações que não alcançaram alterar a essência da formação.

Sugerimos, então, questionar o tipo de professor que está sendo formado pela instituição, especialmente diante dos novos cenários sociais, importando efetivamente, capacitá-los para atuar em um mundo de contrastes, de dificuldades, de interesses diversificados. Novas estratégias teóricas e pedagógicas se fazem prementes como forma de romper com uma formação que produz um tipo de profissional especialista e instruído de maneira muito estritamente definida.

Na verdade, não pensamos que as conclusões representem um ponto final e tampouco devem ser tomadas como verdades últimas. Sugerimos que devem ser re-pensadas e re-discutidas. Acreditamos ser possível alcançar uma construção político-pedagógica qualitativamente superior à existente na atualidade, a partir da valorização e discussão democrática dos aspectos aqui trabalhados.

### **Referências Bibliográficas**

- BETTI, M. (1991) Educação Física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento.
- CASTELLANI FILHO, L. (1988) Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus.
- ESTEVE, J. M. (1994) *El choque de los principiantes con la realidad*. Cuadernos de Pedagogía, nº220, p.58-63.
- GIROUX, H. (1997) Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, P. (1997) Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HABERMAS, J. (1987) Teoría de la Acción Comunicativa. Madrid: Taurus Humanidades. vol. I y II.
- IMBERNÓN, F. (1997) La formación del profesorado. Barcelona: Paidós.
- KINCHELOE, J. (1997) A formação do professor como compromisso político. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MARCELO, C. (1989) Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MOLINA, V. (1997) A formação profissional em educação física e esportes. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 19, nº1.
- OLIVEIRA, V. M. (1994) Consenso e conflito da educação física brasileira. Campinas: Papirus.
- POLITZER, G. (s/d) Princípios Fundamentais de Filosofia. São Paulo: Hemus.
- SAVIANI, D. (1987) Política e Educação no Brasil. São Paulo: Cortez.
- TAFFAREL, C. Z. (1993) A formação do profissional da Educação: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Tese Doutoral. Campinas, UNICAMP.
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1996) Escola e Constituição no Conesul. Tendências e Formalismo. Porto Alegre: Sagra -Luzzatto.

Vera Lucia Pereira Brauner

Av. Lavras, 271/101 – Porto Alegre, RS. – 90460-040 – E-mail: brauner@adufgrs.ufrgs.br

O estudo destes três currículos nos permitiu apresentar uma visão sobre o tipo de formação realizada na ESEF desde sua origem até a atualidade. A análise foi realizada baseada em três categorias elaboradas a priori: Formação Profissional da Especialidade (FPE), Formação Profissional Pedagógica (FPP) e Formação Profissional Geral (FPG).

Comparação entre os currículos\*.

Categories	Currículo 1941	Currículo 1972	Currículo 1987
FPE	93%	78,7%	83,4%
FPP	7%	14,7%	13%
FPG	0%	6,6%	3,6%

\* Os percentuais se referem à carga horária dos currículos.

O quadro permite destacar que houve uma diminuição na formação pedagógica quando comparamos o currículo do ano de 1972 com o do ano de 1987. A formação pedagógica passou de 14,7% no currículo de 1972, para 13% na última reforma de 1987. Não obstante, a formação do especialista baixa de 93% no currículo de 1941, para 78,7% no currículo de 1972 e volta a subir para 83,4% em 1987. Pensamos que esta análise é de suma importância considerando que a literatura na área (Saviani, 1987; Castellani, 1988), identifica especialmente a reforma da Universidade do ano de 1968 como tendo uma clara tendência a uma formação instrumental tecnocrática. Entretanto, como podemos comprovar, a reforma curricular da ESEF do ano de 1987, não só não rompe com o tipo de formação tecnicista, mas vai priorizar, uma vez mais, a área da especialidade, revelando, assim, um aprimoramento da tendência de natureza instrumental verificada desde a criação da faculdade.

Alguns autores, entre eles Betti (1991) e Oliveira (1994), desenvolveram em seus estudos a idéia de que na década de 1980, houve uma tendência progressista nas preocupações do coletivo profissional que conformava um conjunto de ações e lutas contra o modelo imposto pelo regime militar e a perspectiva higiênica do "fazer" da Educação Física. Em nossa pesquisa, observamos que apesar dos avanços nos discursos e literatura da área, a tendência progressista não alcançou materializar-se na prática.

Molina (1997) contribui com a discussão ratificando que "a formação inicial do coletivo é deficiente e necessita uma revisão crítica" (p.37). afirma que, efetivamente a ampliação da lista de disciplinas manteve o enfoque "acadêmico-enciclopédico" e a "perspectiva técnica na formação" além de identificar a subordinação aos interesses de mercado na proposta curricular. Discrepamos do autor, entretanto, quando este afirma que a formação a partir da Resolução 03/87 "reduziu os conteúdos no âmbito das técnicas corporais em favor do incentivo ao conhecimento biológico e pedagógico" (p.37). De acordo com nossos dados, a formação pedagógica na ESEF diminuiu e ao contrário, houve um incremento na formação do especialista.

### As representações dos professores

No estudo realizado a partir dos questionários e entrevistas, chegamos a alguns indicadores de análise, entre os quais destacamos os seguintes: o processo de formação, o currículo, a relação teoria-prática, o estágio.

Dentro da categoria processo de formação, sublinhamos neste momento, que na consideração dos sujeitos, a licenciatura não tem claro que profissional quer formar. Ao opinarem sobre o processo de formação, os sujeitos explicam que o curso não permite que os alunos cheguem ao final dos estudos com a capacidade de sintetizar as informações recebidas.

Observemos o que dizem os sujeitos:

*"A formação na faculdade não orienta o aluno para nada. Tenho muitos colegas que entraram sem saber exatamente a que área dedicar-se e estão até hoje buscando..."*

pólos teórico-metodológicos de atuação de Estágio Supervisionado em Educação Física. Como objetivo específico, prevê trabalhar a construção de uma metodologia facilitadora para o processo de reflexão-ação da prática pedagógica dos estagiários e dos professores da turma-estágio supervisionado na busca de aproximação de sua prática aos princípios de uma pedagogia progressista. Pretende-se, ainda, colaborar com as redes de ensino na implementação de proposta curricular respaldada na teoria progressista da educação, aprimorando a prática pedagógica, acionando a função da universidade de qualificar professores, sob a forma de educação continuada.

Este estudo está embasado nos referenciais dos formuladores da pedagogia progressista da educação, como Saviani (1983 e 1991), Freire (1980, 1992, 1995), Diretrizes Curriculares – SEME/PMV (1995) e SEDU/ES (1993) e também da Educação Física, como Kunz (1991), Visão Didática (1991), Soares et al. (1992) e Bracht (1992). Nessa perspectiva, as categorias teóricas desenvolvidas a partir destes referenciais serão analisadas para guiarem o processo de reflexão-ação, quais sejam, os conceitos de educação, escola, projeto político-pedagógico, processo de conhecimento, princípios norteadores do trato do conhecimento, conteúdo, avaliação, professor, aluno serão, inicialmente, o quadro teórico-conceitual.

Trata-se de um projeto orientado pelos pressupostos da pesquisa-ação conforme as orientações de Barbier (1985) e Thiollent (1986), visualizando a possibilidade de dar *“aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora”* (Thiollent, 1986, p.8). Pressupõe-se que, no ato de pesquisa, ao mesmo tempo em que se observa, que se conhece a realidade, propõe-se a intervenção no sentido de sua transformação. Os sujeitos da pesquisa foram os professores universitários da disciplina Estágio Supervisionado (PU); os alunos da universidade matriculados nessa disciplina (AU); e os professores de Educação Física (PEF) das escolas do nível fundamental e médio.

Esta pesquisa foi desenvolvida nos seguintes momentos: 1º - preparação do projeto; 2º - busca de adesão ao projeto pelos AU e PEF; 3º - construção coletiva do marco conceitual e instrumento-guia para reflexão-ação da prática pedagógica; 4º - análise e reconhecimento da situação inicial; 5º - identificação constante dos problemas a serem resolvidos para superação da prática pedagógica, aproximando-a aos pressupostos progressistas; 6º - planejamento coletivo das ações; 7º - execução e avaliação das ações.

## **2 A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na Formação do Professor**

Ao enfatizar a relevância político-pedagógica da Prática de Ensino (PE) e do Estágio Supervisionado (ES) no processo de formação de professores, não pretendemos considerá-la como salvadora do curso, já que a problematização da prática pedagógica escolar é o eixo principal dessa formação e, portanto, faz parte do todo curricular. Outro equívoco a ser superado é o entendimento de que a PE e o ES se constituem no pólo prático do final do curso, ou seja, até hoje permanece o modelo dicotômico de que, primeiro, devem-se aprender os conteúdos específicos para depois aprender o conteúdo pedagógico e, por sua vez, tais disciplinas seriam a aplicação prática da teoria (Tancredi, 1998).

Assim, visualizamos como desafio a superação da dicotomia entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas e, então, a não separação entre o que e o como ensinar. Na PE e no ES, devem-se aliar, sob uma nova perspectiva, esses conhecimentos, pois, nessa disciplina, experimenta-se e constrói-se a prática pedagógica, o que implica aprender a refletir sobre o próprio processo de aprender e sobre a atuação pedagógica, buscando aperfeiçoar continuamente a práxis. A prática pedagógica deve colocar-se como fio condutor do processo de formação, exigindo a articulação das disciplinas do currículo.

Com isso, a unidade na relação teoria e prática toma um grande sentido no processo. Os cursos de formação necessitam tanto de prática como de teoria, e a percepção dessa articulação ocorre quando se assume a formação do profissional para atuar na prática social. Trata-se da teoria e prática enquanto práxis pedagógica, constituindo-se por um projeto a ser construído. Assim, o estágio não é o pólo prático do curso, e sim uma aproximação à prática, pois será conseqüente à teoria estudada, que, por sua vez, deve constituir-se numa reflexão sobre e a partir da realidade das escolas.



Este modelo de formação, enfatiza a lógica cartesiana, onde os aspectos de separação entre a teoria e a prática, a concepção e a execução, o pensar e o agir, a mente e o corpo, se encontram separados, sem uma relação de diálogo necessária para a efetiva construção do saber e a transformação da realidade (Politzer, s/d; Freire, 1997; Giroux, 1997). Os sujeitos nos brindaram com opiniões como as seguintes:

*“A faculdade, como exercício de abstração, é perfeita. Mas quando chegas a uma escola... Em nossa formação, temos experiências práticas, mas na maioria das vezes, são feitas com os próprios colegas ou com crianças, mas dentro da faculdade, onde a situação de ensino fica camuflada. Eu, neste momento, me sinto incompetente. Para mim, é um caos.”*

Outro professor nos dá elementos para averiguar o que Esteve (1994) analisa sobre o choque dos professores com a realidade.

*“Quando começamos a trabalhar, é uma loucura! Parece que durante anos estivemos estudando teoria e quando temos que enfrentar a realidade concreta, não sabemos que fazer. Estou perdido. É terrível. Há pouco tempo comecei em uma escola e tudo é muito difícil. Quem sabe sou eu que não estou conseguindo aproximar a teoria à prática. Pode ser uma dificuldade minha. Pode ser que outras pessoas consigam... Espero que com o passar do tempo, a relação com os alunos melhore, ... acredito que com o tempo vamos aprendendo.”*

Não desconsideramos a efetiva e necessária (re)construção do saber que se realiza na prática profissional dos professores. A questão que nos parece merecer distinção é o fato de que, o certo é, que nossos professores são licenciados sem ter, minimamente, um saber pedagógico construído sobre experiências práticas subjetivas, gerando profundos sentimentos de insegurança frente aos cenários educativos que se apresentam.

Vinculado à questão da relação teoria-prática, ao abordarmos o tema do estágio com os sujeitos da pesquisa, percebemos que existe um juízo extremamente negativo em relação a esta experiência. Ao se caracterizar como uma prática terminal, o estágio não permite aos alunos voltar a refletir/discutir a prática realizada. É Imbernón (1997) quem nos dá subsídios para discutir esta problemática quando afirma que, atualmente, não há dúvidas de que não é possível tratar a formação se não a realizamos “partindo e voltando à prática em um processo que contemple o estudo, a reflexão, a discussão, a experimentação, de novo o estudo...” (p.60).

Estes aspectos aparecem na opinião do professor entrevistado, quando sublinha a importância fundamental do “aprender” não no sentido de recepção de conteúdos ou conhecimentos, e sim como uma construção, durante o processo de formação. Ele explica sobre a importância do estágio:

*“...porque quando acontece no último semestre, surgem muitas dúvidas e não temos mais como esclarecer pois é o último semestre e o curso já se termina. Logo, vais trabalhar e já passou a possibilidade de aprender dentro de um processo formal. Quando estamos na faculdade, o professor da disciplina expõe as idéias, mas fica tudo solto, não sabemos como as coisas funcionam realmente na escola. O professor da ESEF dá uma imagem e a gente não sabe como as coisas podem acontecer, não temos claro na cabeça. Depois, nos formamos e vamos para a escola e a história é muito diferente do que nos contaram.”*

As críticas são quase unânimes quando se trata de fazer considerações sobre as experiências com o estágio. Na maioria dos casos, também existem opiniões bastante negativas sobre a orientação dos professores supervisores por considerar que estes acrescentam muito pouco à qualificação dos futuros professores.

Sobre esta questão, os sujeitos nos disseram que:

*“Tive uma orientadora pouco preocupada com sua função. Deve ter assistido uma ou duas aulas minhas. Era amiga da Diretora da escola. Quando começamos, ela nos apresentou à Diretora, nos deu o número de seu telefone celular dizendo que quando houvesse qualquer problema bastava chamar ela estaria do nosso lado. Depois disto, nos abandonou.”*

Consideramos que esse momento de busca de adesão ao projeto deve ser mais bem trabalhado, pois, percebemos que a formação de tais pólos de estágio, centrados na pessoa do professor, estava equivocada. Na realidade, a formação desses pólos deve girar em torno da “construção” da prática pedagógica progressista que seria decorrente do processo de reflexão-ação da própria prática dos professores e alunos-estagiários, destacando como eixo da pesquisa a prática pedagógica dos professores atuantes na rede pública de ensino e a dos alunos da disciplina Estágio Supervisionado.

### 3.2 Organização e Estruturação do Estágio Supervisionado: a Concretização de um Projeto

Orientados pelo propósito de “vivenciar experiências teórico-metodológicas de ensino-aprendizagem, em escolas de ensino fundamental e médio, de modo a buscar a re-interpretação, inovação e transformação das mesmas tendo por referência uma teoria educacional progressista” (Programa da Disciplina Estágio Supervisionado), assumimos os seguintes eixos orientadores para o processo de organização e estruturação da pesquisa/disciplina: análise e problematização da realidade educacional e elaboração/execução de propostas de intervenção.

A análise e problematização constitui-se em momentos em que a prática pedagógica é problematizada com o intuito de analisar, caracterizar e interpretar os seus diversos aspectos (condições estruturais, políticas, pedagógicas, econômicas, históricas etc.). A prática pedagógica materializada em variados espaços e tempos é tomada como problema de investigação com vistas à superação na forma de projetos de ensino, enfatizando a perspectiva da formação do professor pesquisador.

A possibilidade de superação é visualizada no momento de elaboração e execução de propostas de intervenção didático-pedagógica que, por um processo de reflexão teórico-prática, coloca-se como a assunção coletiva dos desafios da práxis por professores e alunos-estagiários. Assim a sistematização dos resultados da execução das propostas de intervenção deve ser refletida coletivamente ao longo do processo e apresentada sob a forma de seminários, debates e elaboração de relatórios que assegurem o princípio de “se pensar a prática para melhor praticá-la” (Freire, 1995).

Nessa perspectiva, para caracterizar a busca de aproximação aos eixos referidos, apresentamos um roteiro de ações concretizadas ao longo desses quatro semestres letivos.

- a) *Introdução à disciplina Estágio Supervisionado*: nesse momento, apresentamos e discutimos a proposta de ensino prevista para os semestres acadêmicos. Buscamos contextualizar tal disciplina no cenário da formação de professores, especialmente a dos alunos, e caracterizá-la em relação à sua relevância pedagógica e social.
- b) *Análise e problematização da realidade educacional*: iniciamos essa fase do trabalho pedagógico com dinâmicas sobre a realidade individual de alunos e professores para nos adentrarmos na problematização da realidade educacional. Procuramos dinamizar nossas aulas com atividades motivadoras que provocassem os alunos a se inserirem como sujeitos da práxis que ali se desenvolvia e, assim, dialogarmos sobre as diversas temáticas educacionais. Temos nos utilizado do processo de codificação-decodificação da realidade político-pedagógica por meio de gravuras, músicas, estórias, textos, etc.

Esse momento se propôs a caracterizar o grupo no que se refere aos seus interesses, necessidades e posições relativas à prática pedagógica. Aliado a isso, iniciamos um processo de recapitulação e sínteses sobre a nossa área de conhecimento. Percebemos, com essas primeiras ações, a dificuldade de grande parte dos alunos em aceitar o propósito primeiro da disciplina, qual seja, vivenciar experiências teórico-metodológicas de ensino-aprendizagem.

- c) *Construção coletiva do marco conceitual e instrumento-guia da prática pedagógica progressista*: delineava os critérios de “desejabilidade” final da prática pedagógica progressista. Esse referencial teórico serviu para reconhecer o grau de distanciamento ou de aproximação da prática pedagógica dos professores das escolas e a prática dos próprios alunos-estagiários. O texto foi construído, coletivamente e apresentado aos professores e supervisores das escolas participantes desta pesquisa e com eles discutido. Basicamente este texto tratou de discutir a escola e seu projeto político-pedagógico, objetivos, conteúdos e avaliação do ensino, princípios teórico-metodológicos e relação professor-alunos. A cada semestre, analisávamos o texto construído anteriormente com a perspectiva de discuti-lo e aprofundá-lo.

# A CONSTRUÇÃO DE PÓLOS DE ATUAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*Ms. Silvana Ventorim*

Universidade Federal do Espírito Santo

---

*Resumo: Esta pesquisa teve como objetivos construir pólos teórico-metodológicos de atuação de Estágio Supervisionado em Educação Física e trabalhar a construção de uma metodologia da prática pedagógica dos professores de Educação Física das redes de ensino, dos alunos e professores da disciplina Estágio Supervisionado. Estes se constituíram nos sujeitos da pesquisa que orienta-se pelos pressupostos da abordagem pesquisa-ação. A pesquisa se desenvolveu com base nos seguintes momentos: preparação do projeto; busca de adesão ao projeto pelos sujeitos; construção coletiva do marco conceitual e instrumento-guia; análise e reconhecimento da situação inicial; identificação constante dos problemas para superação e aproximação aos pressupostos progressistas; planejamento coletivo, execução e avaliação das ações. Os resultados apontaram a construção de estágio como articulador, rejeitando-o como momento final do curso bem como a necessidade de ruptura com o caráter aleatório na definição dos campos de estágio. Inserimo-nos na busca da formação do professor pesquisador, ao propormos a investigação e problematização do cotidiano escolar, bem como a elaboração / execução de projetos de intervenção conjuntamente com as escolas campo-estágio. Sugerimos a concretização de ações de qualificação permanente dos professores das redes de ensino, um acompanhamento e articulação das ações desenvolvidas no curso de formação.*

---

## I Introdução

Diversos são os desafios postos para o processo de formação de professores. As profundas modificações que vêm ocorrendo na atualidade, seja no campo da economia, seja no da política, têm exigido complexas posturas e funções das universidades, especialmente dos cursos de formação de professores. Diante disso, é importante reafirmar o reconhecimento de que a universidade é o espaço/tempo de produção e socialização de conhecimento, de tecnologia e de cultura e, portanto, tem o compromisso político-social com a formação do professor. Se a universidade é concebida como instituição dedicada à invenção, criação, pesquisa, descoberta, enfim, ao *"avanço do saber e do saber fazer"*, visualizamos, nesse contexto, o locus reservado à formação inicial de professores.

Concordamos com os parâmetros gerais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) de que os cursos de formação de professores devem integrar-se na perspectiva da profissionalização do magistério, com vistas à formação teórico-prática dos professores para o enfrentamento dos desafios do trabalho pedagógico nas escolas. A ANFOPE defende que a organização dos currículos se oriente pelas seguintes diretrizes: a) considerar a docência base da formação do profissional da educação; b) ter o trabalho pedagógico como foco formativo; c) proporcionar sólida formação teórica; d) proporcionar ampla formação cultural; e) permitir o contato dos alunos com a realidade das escolas desde o início do curso; f) incorporar a pesquisa como princípio de formação; g) criar possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; h) desenvolver o compromisso social da docência; i) proporcionar a reflexão sobre a formação do professor; j) buscar a unidade teoria e prática.

Apontada a necessidade de reflexão sobre a organização curricular dos cursos de formação de professores, destacamos, particularmente, a relevância da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado nesse processo, cujo conteúdo contempla todos os princípios tratados anteriormente, ou seja, a prática pedagógica na escola. O funcionamento dessas disciplinas nos cursos de formação tem apresentado algumas fragilidades que devem ser estudadas. Dentre essas fragilidades, destacamos a sua desarticulação metodológica e o distanciamento entre as práticas de ensino e os estágios e as redes de ensino.

O Curso de Licenciatura em Educação Física da UFES, com o intuito de colaborar com a solução dessa problemática, prevê em seu currículo a instituição de *"pólos de atuação concernentes aos campos da educação escolar com permanente inserção de professores universitários naquelas realidades"* para o desenvolvimento da disciplina Estágio Supervisionado. Assim, visualiza-se como objetivo geral dessa pesquisa a formação de

Ao longo dessa fase trabalhamos na elaboração do planejamento da intervenção didático-pedagógica. Esse planejamento, configurado na forma de projeto de ensino, foi sistematizado pelos alunos-estagiários a partir dos dados coletados anteriormente, especialmente, aqueles referentes ao ensino. Portanto, o planejamento foi trabalhado coletivamente entre a escola e nós, do estágio. Em relação aos alunos-estagiários, percebemos grandes dificuldades em sistematizar o planejamento.

De forma geral, apontamos que a maioria dos projetos de intervenção tem-se orientado pela direção político-pedagógica da teoria crítica da educação/Educação Física. A busca de aproximação a esse referencial teórico-prático está presente nas aulas concretizadas que, certamente, demonstram muitas contradições, mas, acima de tudo, a qualidade e o compromisso em serem analisadas, criticadas e reformuladas.

Dentre os avanços da prática, destacamos a firmeza na concretização dos princípios da continuidade, historicidade, ampliando a possibilidade de problematização do conteúdo para além dos esportes convencionais (basquetebol, voleibol, futebol e handebol). A tematização da capoeira, da dança de rua e afro-brasileira, da ginástica olímpica, do judô, dos jogos populares, dentre outros, configura essa ampliação que tem sido avaliada como satisfatória por todos os envolvidos no estágio. A construção e aplicação de materiais didáticos, como textos de aulas, painéis, bonecos, maquetes, apostilas e outros, têm sido bastante utilizadas para motivar e enriquecer o processo de apropriação do conteúdo.

Assim como nas outras fases, a supervisão e a reflexão da prática desenvolvida é realizada nessa fase da intervenção. Procuramos garantir o envolvimento do professor das escolas, já que propomos que ele também assuma a função de supervisor do processo. Ao final da intervenção, reunimo-nos com os membros das escolas para avaliar os resultados do processo do estágio, analisando, conjuntamente, os nossos avanços e dificuldades. Na ação planejada, contínua, supervisionada e refletida, temos a possibilidade de a função docente se materializar mais positivamente. É importante ressaltar, nesse assumir coletivamente a prática pedagógica, a necessidade de o processo de formação dos professores das escolas acontecer com o dos alunos-estagiários, na medida que concebemos o estágio como espaço de criação e recriação coletiva.

A nossa próxima etapa de trabalho se caracterizou pela realização de seminários de troca de experiências e elaboração de relatório descritivo e analítico sobre o desenvolvimento do estágio. Os seminários procuram sistematizar a reflexão coletiva dos limites e das possibilidades do processo. Nesses encontros, temos buscado a extrapolação nas análises das experiências de ensino que serão sistematizadas teoricamente nos relatórios. Gradativamente, estamos superando a perspectiva de elaboração de relatório do estágio como cumprimento formal de um requisito de disciplina.

f) *Encerramento da disciplina Estágio Supervisionado*: esse momento tem o propósito de sintetizar, avaliar, propor e encaminhar sugestões, enfim, é o momento de apontar a continuidade da prática pedagógica desenvolvida e, sobretudo, de consolidar as relações entre a universidade e os profissionais da área. Neste momento, positivamente percebemos o assumir a identificação com a docência daqueles resistentes ao trabalho pedagógico na escola. Muitos alunos-estagiários denunciaram esse fato, reconhecendo o papel político-pedagógico do professor.

#### 4 Considerações Finais

Este estudo ratificou a importância de a pesquisa e a extensão estarem incluídas no ensino, para que se possa interferir na realidade. Por meio deste estudo, parece estar despontando uma outra concepção para o ES, na formação de profissionais da Educação Física, que se aproxima da visualizada pelo currículo desse Curso de Licenciatura do CEFD/UFES bem como dos princípios da ANFOPE. Na concepção que despontou nesta pesquisa, os alunos foram para o estágio construir uma meta a partir das necessidades apontadas no cotidiano, tomando por referência as teorias progressistas da educação, visualizando a formação do professor pesquisador que interfere na realidade.

Em suma, pelo processo de reflexão da forma metodológica concretizada na disciplina Estágio Supervisionado, nos semestres 97/1, 97/2, 98/1 e 98/2, podemos destacar os seguintes pontos/temas:

Assumimos, então, que

*O estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica, instrumental de técnicas, princípios e normas aprendidos na teoria. A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade. Não é reprodução automática do já sabido (Ludke, 1994).*

Nesse sentido, consideramos o trabalho a ser desenvolvido na PE e no ES como a própria prática pedagógica a ser tratada como fonte geradora de problemas e de produção de conhecimento, constituindo-se em momentos de apropriação e construção de propostas de ensino a partir do enfrentamento das questões concretas da escola. O estágio é um dos momentos férteis da formação do professor em que se pode observar, analisar, pesquisar a realidade e nela intervir. Dessa forma, orienta-se na perspectiva de proporcionar o exercício da prática pedagógica na rede pública de ensino através da mediação entre o conhecimento produzido na universidade e o conhecimento produzido na escola.

Nesse contexto, a escola – espaço/tempo da materialização da prática pedagógica – deve ser vista como espaço/tempo de investigação e intervenção e o professor, portanto, como pesquisador, na medida em que a pesquisa é entendida como produção de conhecimento e intervenção na prática social. É essa intervenção que, delineada pelo processo de reflexão-ação, evidencia a real função docente, pois, como propõe Piconez (1994), a PE e o ES têm que dar condições de explicar teoricamente o vivido, no sentido de aproximar-se da realidade da sala de aula e das discussões teóricas sobre a formação de professores.

Dessa forma, a relação pesquisa-ensino representa a possibilidade de aproximação da universidade aos sistemas de ensino, como também o exercício de se “refletir-na-ação”, ou seja, na prática, a reflexão da própria prática, favorecendo a busca de superação dos problemas vividos e a produção de conhecimentos.

### **3 A Forma Metodológica Empregada Para a Construção de Pólos de Atuação de Estágio Supervisionado em Educação Física**

Cabe-nos, neste momento, descrever e analisar as ações didático-metodológicas desenvolvidas na disciplina Estágio Supervisionado nos semestres 97/1, 97/2, 98/1 e 98/2.

#### *3.1 Busca de Adesão dos Professores da Rede Pública e dos Alunos do Estágio Supervisionado*

Após contato institucional com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória, a busca de adesão à presente pesquisa se fez com a apresentação e discussão do projeto numa reunião de professores de Educação Física dessa rede de ensino.<sup>1</sup> Dos professores presentes na reunião, vinte aderiram ao projeto. Esses professores deram o nome de suas escolas e horários das suas turmas. Nos semestres 97/1, 97/2, 98/1 e 98/2, participaram do projeto, respectivamente, doze, três, três e quatro professores.

Percebemos que a adesão ao projeto teve limites em função da oferta semestral alternada em turnos (vespertino ou matutino) da disciplina Estágio Supervisionado impedindo a continuidade da presença dos professores no desenvolvimento dos projetos.

A adesão dos alunos vem ocorrendo de forma automática, mesmo tendo sido reservado um significativo tempo para discussão do projeto. Procuramos delinear sua operacionalização juntamente com a apresentação do planejamento, destacando a necessidade da relação pesquisa/ensino e a importância da formação do professor pesquisador. Percebemos que os alunos se colocam distantes das intenções do estágio escolar e, ainda mais, da possibilidade de pesquisar. Participaram da pesquisa/disciplina quarenta alunos em 97/1, dezesseis em 97/2 e quatorze em 98/1 e 98/2. Sugere-se que essa busca de adesão se instale desde o início do curso. Acreditamos que as diversas disciplinas que tratam da Educação Física escolar devem reunir, produzir e socializar conhecimentos na busca de estreitar as relações entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico.

<sup>1</sup> Especialmente com a rede estadual de ensino, o contato ocorreu diretamente na própria escola.

## A DIMENSÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR

*Silvana Martins de Araujo*  
Mestre em Educação – UFMA

---

**RESUMO:** *Este trabalho tem como tema central a importância da atividade lúdica, no desenvolvimento infantil, na vertente sócio-histórica da psicologia soviética e analisa em que medida essa dimensão tem sido considerada no processo de formação dos educadores das séries iniciais, do ensino fundamental. A partir do estudo de campo realizado em uma escola de magistério da rede pública de São Luís, em 1997, esta pesquisa busca avaliar a concepção dos docentes do curso de magistério sobre o jogo na formação dos futuros professores, procurando compreender os condicionantes históricos dessa formação e apontar a necessidade da ampliação e reformulação dos fundamentos teóricos necessários para que sejam repensadas a atual forma de organização escolar e seus conteúdos, na perspectiva de uma formação crítica e permanente do educador.*

---

A curiosidade e o interesse de investigar a atividade lúdica infantil é fruto da experiência profissional num curso de magistério do ensino médio, durante 4 anos que permitiu o acompanhamento de alunas-estagiárias, em escolas públicas do ensino fundamental e, também de buscas teórico-práticas realizadas na disciplina de Recreação e Lazer do Curso de Educação Física da UFMA e na disciplina Pedagogia do Movimento oferecida, pelo Centro de Estudos Político Pedagógicos (CEPP), no Curso de Formação do Educador, destinado à alunas concludentes de escolas de magistério.

Nos campos de estágio foi possível observar que mesmo com condição de vida aviltante e com toda a precariedade do ambiente escolar em termos de espaço físico, materiais didáticos, autoritarismo pedagógico, horários criteriosamente distribuídos para não haver “tempo morto” entre outros, as crianças da classe popular, estigmatizadas de “indisciplinadas”, “bagunceiras”, “agressivas”, “dispersas” e “inquieta”, encontravam na brincadeira uma forma de resistência ao sistema educacional que procurava moldá-las insistentemente a um ambiente de imobilidade, silêncio e tristeza, em nome de uma boa aprendizagem.

O ambiente era fértil de inquietações principalmente quando percebia-se como os professores relacionavam-se com a necessidade de brincar, de jogar, de fantasiar da criança. Quando não de forma repressora dizendo: “menino não corra”, “não pule”, “não sorria”, “não fale alto” o que significa: é proibido brincar, pois escola é lugar de trabalhar. Tratavam a brincadeira infantil com total indiferença ou como sinônimo de “falta de educação”.

Muitas questões instigantes foram formuladas para encontrar uma explicação que justificasse essa postura pedagógica dos professores em relação ao aspecto lúdico infantil.

Foi com esse intuito que surgiu a necessidade de analisar como a dimensão do lúdico é tratada na formação dos educadores das séries iniciais do ensino fundamental.

Ao definir que este estudo deveria partir de duas esferas de interesse bastante abrangentes: a formação de educadores e a atividade lúdica infantil, realizou-se um percurso sobre os trabalhos acadêmicos produzidos em relação a essas duas temáticas.

Verificou-se que a formação do professor do ensino fundamental e médio tem sido preocupação de muitos pesquisadores, entre eles: Ribeiro (1984), Pimenta (1992), Melo (1993), Lelis (1993), Alves (1995), constituindo temas de eventos e publicações científicas (Cadernos do Cedes, Coletânea CBE, Cadernos de Pesquisa...), que abordam assuntos que vão desde a formação política do professor até diretrizes gerais para a organização dos cursos de sua formação. Observou-se, no entanto, que a abordagem relacionada ao mundo da cultura infantil e sua dimensão lúdica não se apresenta em quase nenhuma das referências citadas.

Na área de Educação Física, os estudos têm concentrado-se na formação do professor em nível superior e nos seus cursos de licenciatura, comprovando a fragmentação dessa formação profissional. Faltam, portanto, estudos que levem em conta o aspecto lúdico, relacionando-os aos cursos de magistério do ensino médio.

d) *A seleção das escolas:* formalizamos o contato com as escolas tomando como referência o horário de funcionamento da disciplina Estágio Supervisionado no curso e a proximidade das escolas à universidade para qualificar o processo de supervisão. A partir dos horários das aulas de Educação Física nas escolas, os alunos, em dupla, escolheram duas turmas de uma mesma escola para acompanharem, equivalendo a 12 horas semanais de estágio, correspondendo a seis horas-aula de ensino e seis horas-aula de planejamento. No decorrer desses quatro semestres letivos, utilizamos outras formas de estágio em projetos educativos como Projeto de Educação Especial, Projeto de Recreio, Projeto de Acompanhamento do Cotidiano Escolar e Projeto de Educação de Jovens e Adultos.

e) *A práxis pedagógica nas escolas:* caracterizou-se pelas reuniões com supervisores e professores das escolas, pela fase de investigação e observação participativa da/na dinâmica escolar e pela intervenção didático-pedagógica dos alunos-estagiários.

Como apontado, regularmente, nos reunimos com as supervisoras das escolas e com os professores de Educação Física para discussão sobre o plano de ensino da disciplina Estágio Supervisionado e marco-conceitual e instrumento-guia. Em grande parte, esses encontros valorizavam a prática de estágio na medida em que a mesma é concebida como uma ação da própria escola e não como uma atividade avulsa e temporária do contexto escolar. Procuramos envolver a escola no estágio como somos envolvidos pela sua dinâmica. Por outro lado, devemos apontar, também, que, em alguns casos, a prática concretizada não apresentou avanços nessa relação, o que nos indica a necessidade de um maior comprometimento por parte das escolas. Especialmente com os professores de Educação Física das escolas, os encontros ocorriam constantemente para planejamento e acompanhamento das ações.

A fase da investigação da vida escolar e da observação participativa nas aulas de Educação Física significou a aplicação do instrumento-guia e propõe o conhecimento da escola e das relações político-pedagógicas que ali se constroem. Dessa forma, procuramos pesquisar, via questionário, entrevista e/ou observação, aspectos como situação histórico-geográfica (origem histórica da escola, caracterização do bairro, caracterização do alunado), condições estruturais (físicas, materiais e humanas, organização e funcionamento do corpo técnico-pedagógico), projeto político-pedagógico (processo de construção, tendências pedagógicas, processo de acompanhamento e avaliação) e a Educação Física na escola (visão do supervisor, visão do professor, visão do aluno). Esses dados foram coletados anteriormente à fase da intervenção didático-pedagógica, embora tenhamos utilizado a complementação e confrontação entre as fases do estágio. Podemos indicar que a nossa inserção na dinâmica escolar ampliava nossa capacidade de conceber o Estágio Supervisionado para além do espaço pedagógico (aula) de Educação Física.

Também guiados pelo instrumento-guia, todos passaram por um período de observação da prática pedagógica do professor que, gradativamente, tornava-se participativa. Nesse período de observação, os aspectos relativos aos objetivos do ensino, conteúdo, princípios teórico-metodológicos, avaliação e relação professor-alunos foram investigados, descritos, caracterizados e discutidos com base na relação teoria e prática. Na maioria das situações, os alunos-estagiários começaram a participar do processo de execução do planejamento das aulas dos professores: fazendo a aula junto com os alunos; responsabilizando-se pela abertura ou finalização da aula; desenvolvendo alguma atividade, enfim, essas formas dependiam do contexto de cada escola. Essa aproximação favoreceu a construção das relações entre alunos-estagiários/ professores e alunos das escolas, como também facilitou a assunção das aulas pelos alunos-estagiários.

Nesse momento, percebemos a contribuição dos professores das escolas em colocar a sua prática para apreciação e crítica. A abertura para tal processo tem fortalecido a argumentação de que o Estágio Supervisionado pode ocorrer com a colaboração sistematizada das redes de ensino. No entanto, alguns professores não possibilitaram a realização do estágio com base nesses princípios. Em nossas observações, presenciamos a descaracterização do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, práticas descomprometidas, aleatórias e espontaneístas. A não-assunção do estágio, na perspectiva aqui defendida por alguns alunos, também foi percebida. Esse fato teve como origem as dificuldades cognitivas individuais e, principalmente, o descompromisso que por nós foi fortemente criticado.

- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119p.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução por Ruth Rissin Josef. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 314p.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. 115p.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia del juego**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1984. 279p.
- FÉLIX, Maria de Fátima C. e FERREIRA, May Guimarães. Como ampliar o aspecto político das Faculdades de Educação da Região Norte? **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 6, n° 19, p.147-156, dez. 1984.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin**. São Paulo: Ática, 1995.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política de Formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, Ano 12, n.54, abr./jun. 1992.
- \_\_\_\_\_. **Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Coletânea C.B.E.(Escola Básica)** Campinas, SP, Papyrus, 1991
- GHIRALDELLI JR, Paulo. **Pedagogia e infância em tempos neoliberais**. In: GHIRALDELLI JR, Paulo (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: : Cortez, 1996. 93p. p. 11-41.
- GÓMEZ, Margarita Maria Cardoso. **A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância: de estados primitivos até a modernidade**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1994. 140p. (Dissertação, Mestrado)
- GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 341p.
- HOBSBAWM, Eric. **A era do capital: 1848-1875**. Tradução de Luciano Costa Neto. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 343p.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S. A, 1996. 243p.
- HURTADO, Josefina López. **Vigencia de las ideas de L. S. Vigotski**. In: **Pedagogia 97**, Havana, 1997
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996. 183p.
- \_\_\_\_\_. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. 127p.
- \_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994. 62p.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982. 131p.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisando a infância e a educação: um encontro com Walter Benjamin**. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. 192p. p. 13-38.
- LEONTIEV, Alexis. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. 228p. p. 59-84.
- LURIA, A. R. **Vigotskii**. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. 228p. p. 21-38.
- MARCELINO, Nelson Carvalho. **Estudos do Lazer: uma introdução**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. 97p.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papyrus, 1990. 149p.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação saber e produção em Marx e Engels**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993. 220p.
- NORADOWSKI, Mariano. **A infância como construção pedagógica**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996. 168p. p. 107-118.
- OLIVEIRA, Ana Cristina Baptistella. **Qual a sua formação professor?** Campinas, SP, Papyrus, 1994.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Spione, 1997. 111p.
- OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. **Infância e historicidade**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1989. 269p. (Tese, Doutorado).
- PIMENTA, Selma G. & GONÇALVES, Carlos L. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. 2.ed.rev. Cortez, 1992.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 14.ed. São Paulo: Cortez, 1995. 196p.
- PRADO, Marysia Mara Rodrigues do. **Descobrimo o lúdico: a vivência lúdica infantil na sociedade moderna**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1991. 115p. (Dissertação, Mestrado).



- a necessidade de ruptura com o caráter aleatório na definição dos campos de estágio. Institucionalizar os campos de estágios significa delimitar os mesmos, definindo responsabilidades no sentido de a universidade comprometer-se político-pedagógicamente com a construção coletiva da práxis pedagógica. Deve-se buscar estreitar as relações entre a universidade e as escolas ou outros campos de estágio;
- a necessidade de se aprofundar no estágio a aproximação ensino-realidade e o processo de formação continuada de professores;
- a intervenção didático-pedagógica, na forma de estágio, deve configurar-se como constituidora da construção da práxis pedagógica nas escolas. Os projetos de ensino precisam configurar-se em sistematização científica e produção metodológica para a área da Educação Física;
- o Estágio Supervisionado deve ser concebido com eixo articulador do curso, rejeitando o caráter terminal dessa disciplina isolada no final do currículo. Aponta-se a concepção de PE e de ES como projeto da totalidade curricular. Os futuros professores necessitam entrar em contato com o campo de atuação profissional desde o início do curso, considerando as 300 horas de Prática de Ensino previstas na Lei nº 9394/96.

## **5 Referências Bibliográficas**

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- FERREIRA NETO, A. (org.). **Encarte complementar para a proposta de educação física**. In: FERREIRA NETO, A. (org.). **Ensaio: educação física e esportes**. v. 1. Vitória: CEFD/UFES, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **A sombra dessa mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Rio Grande do Sul: Unijui, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- LUDKE, M. **Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio**. **Cadernos CRUB**, Brasília, v. 1, n. 4, 1994.
- PICONEZ, S. C. B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1994.
- SEME-PMV. **Diretrizes curriculares da rede municipal de ensino de Vitória**, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- TANCREDI, R. M. S. **A prática de ensino e o estágio na formação e na atuação dos professores: enfrentando desafios ou desafiando a lógica vigente**. **Anais IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Águas de Lindóia**, 1998. P 358-75.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- VISÃO didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aulas**. Grupo pedagógico da UFPE-UFSM. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1991.
- Rua Aldomário Soares Pinto Ed Gabriela 135/203 Jabour Vitória ES 29072-060.

Como os outros animais, o homem precisa passar grande parte de sua vida provendo seu próprio sustento, ou seja, trabalhando. A quantidade de trabalho, bem como sua qualidade tem sido muito variável. Entretanto, faz uma enorme diferença para o nível geral de contentamento do indivíduo, se o que ele faz para ganhar a vida, propicia-lhe satisfação ou não. Para Csikszentmihalyi (1992), encontrar o *fluir* do trabalho é um dos indicadores do caminho certo para se melhorar a qualidade de vida como um todo.

O grau de satisfação no trabalho é um dos fatores determinantes de estilo de vida saudável. A qualidade de vida no trabalho sempre foi uma preocupação do homem desde o início de sua existência. Embora com outras denominações em outros contextos, a qualidade de vida no trabalho sempre esteve voltada para facilitar ou para trazer satisfação e bem-estar ao trabalhador na execução de sua tarefa. Todavia, somente com a sistematização dos métodos de produção nos séculos XVIII e XIX, as preocupações com as condições de trabalho e sua influência na produção e moral do trabalhador vieram a ser estudadas de forma científica. Hoje, a qualidade de vida no trabalho é bastante difundida e está se desenvolvendo de forma acentuada em outros países como França, Alemanha, Dinamarca, Suécia, Noruega, Holanda e Itália que institucionalizaram em suas organizações a filosofia e métodos para alcançar uma maior satisfação do indivíduo no trabalho (Rodrigues, 1994).

Para Parker (1978), o trabalho influencia o lazer de muitas formas e alguns estudiosos acreditam que o inverso torna-se cada dia mais evidente. O autor destaca que há três abordagens gerais para a questão das relações entre trabalho e lazer. A primeira, cada vez menos considerada, segue a tradição religiosa, na qual o trabalho é visto como a parte séria da vida e o lazer como mero subsidiário, ou como algo inexistente. A segunda abordagem representa o contrário, onde o lazer é considerado o grande objetivo da vida e o trabalho apenas um meio de se chegar a esse fim. A terceira abordagem, apresenta uma perspectiva integrada entre o trabalho e o lazer: *“ambos são partes reconciliáveis de um todo, cada um deles é capaz de enriquecer o outro, como na vida do artesão ou do artista”* (Parker, 1978, p.80).

Desse modo, conforme as pessoas apreendem a relação entre trabalho e lazer em suas vidas, pode-se distinguir três posições: (1) prioridade do trabalho; (2) prioridade do lazer e (3) igualdade entre trabalho e lazer.

A experiência de trabalho e as atitudes para com o trabalho influenciam o lazer de muitas maneiras. O horário de trabalho determina quanto tempo é disponível para o lazer, e a natureza do trabalho pode afetar a quantidade e o tipo de energia que sobram para o lazer. As diferenças culturais, fazem com que o mesmo tipo de trabalho afete o lazer de diversas maneiras em países diferentes. Segundo Parker (1978): *“Algumas empresas permitem mais ‘lazer durante o trabalho’ do que outras, e algumas ocupações são com maior frequência associadas a certos tipos de atividades de lazer do que outras.”* (p.82).

Uma tendência que vem se confirmando cada vez mais, é a influência do lazer sobre as atividades de trabalho. Muitas empresas têm procurado criar ambientação e clima de trabalho inspirados nos locais e atividades tradicionalmente tidas como especificamente de lazer.

O ser humano é uma totalidade, e por esta razão deve-se procurar formas alternativas de superar todo tipo de fragmentação existente na realidade do trabalho.

## 2. Objetivo e Questões de Estudo

O objetivo deste estudo foi analisar os estilos de vida dos servidores da UFRN que estão vivendo o período da pré-aposentadoria, identificando interesses quanto às atividades de lazer que poderiam ser oferecidas pela instituição para os servidores aposentados da UFRN. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram definidas as seguintes questões de estudo: (1) Quais as principais características dos estilos de vida dos servidores da UFRN que estão vivendo o período da pré-aposentadoria? (2) De que modo os servidores da UFRN que estão vivendo o período da pré-aposentadoria estão envolvidos com os programas de assistência da Pró-Reitoria de Recursos Humanos? (3) Quais os interesses dos servidores da UFRN que estão vivendo o período da pré-aposentadoria em atividades de lazer que a instituição poderia oferecer ao servidores aposentados? (4) Quais as expectativas do grupo investigado quanto às ações da UFRN com relação a pré-aposentadoria propriamente dita?

Nos trabalhos que abordaram a questão do jogo no desenvolvimento infantil, encontrou-se a preocupação mais voltada à educação pré-escolar, principalmente através de estudos de caso que realizaram observações de como o jogo é desenvolvido nas escolas. E na bibliografia consultada sobre a brincadeira infantil constatou-se a existência de várias concepções pedagógicas que interpretam essa atividade em diferentes perspectivas: a moralizante, a utilitarista e a do populismo pedagógico como identificou Marcelino (1990). Falava-se em brincadeira infantil nas mais diferentes matrizes teóricas, do escolanovismo ao tecnicismo, conferindo papéis diversificados ao jogo, porém, reconhecendo o seu lugar singular no desenvolvimento infantil.

Com objetivo claramente definido de não analisar o fenômeno do jogo numa abordagem descontextualizada e a-histórica, as inquietações continuavam, pois predominavam nos trabalhos pesquisados, os estudos sobre a brincadeira da criança na ótica biológica e comportamentalista a partir da concepção de uma natureza infantil, biologicamente determinada.

Entretanto, não é possível falar em atividade lúdica e sobre a sua importância, no desenvolvimento infantil, sem antes compreender como definiu-se historicamente a evolução do sentimento de infância e como este conceito foi gerado no pensamento pedagógico tradicional e escolanovista que tratou a infância como uma categoria única, universal e abstrata.

Na perspectiva de estabelecer um contraponto, adotou-se a concepção da infância como fenômeno social, historicamente determinado e a criança como uma categoria concreta, o **Capítulo I** deste trabalho, aborda a constituição da infância na historicidade da condição específica da criança, imersa num contexto sócio-cultural, identificando a relação entre o jogo, suas características e principais teorias na construção da especificidade infantil.

No **Capítulo II** busca-se investigar a natureza e a origem social da brincadeira para entender a sua importância no desenvolvimento infantil, a partir da matriz do pensamento psicológico da teoria sócio-histórica que tem como seus principais representantes Vigotski, Luria, Leontiev e Elkonin. Realizou-se um breve percurso sobre os pressupostos da teoria no que diz respeito à relação entre aprendizagem e desenvolvimento e aspectos do psiquismo infantil, para então, analisar a construção histórico-social da brincadeira, como forma de superar as concepções naturalistas nos estudos sobre o jogo.

Os argumentos da escola Histórico-Cultural de Vigotski sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil, conduziu o interesse para a realização da pesquisa de campo sobre a materialidade das concepções hegemônicas do lúdico no curso de magistério, tratada no **Capítulo III**. A análise das grades curriculares, dos planos de curso, da fala do professor e a do aluno permitiram avaliar a concepção dos professores e os aspectos que fundamentam a prática pedagógica concretizada.

Por último, nas **Considerações Finais**, sugere-se alternativas centradas na questão da formação dos professores do ensino fundamental a partir do paradigma histórico-crítico.

Sem a pretensão de que este trabalho contenha todas as dimensões do objeto em estudo, pretende-se que sua leitura e análise crítica sobre o fenômeno da constituição da criança e da brincadeira no processo de desenvolvimento infantil seja um dos pontos de partida possíveis para elaborações teórico-práticas mais abrangentes e mais consistentes sobre a dimensão do lúdico no pensamento pedagógico, que possam consolidar-se como contraponto à uma concepção de criança-mercadoria, de criança-descartável, constituída no âmbito da lógica da sociedade capitalista em que se vive.

## Bibliografia Consultada

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 279p.
- BANDET, J., SARAZANAS, R. **A criança e os brinquedos**. Tradução de Maria Manoel Tinoco. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1973. 173p.
- BRUHS, Heloisa Turini. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papyrus, 1993. 113p.
- CADERNOS CEDES 24. **Pensamento e Linguagem**: estudos na perspectiva da psicologia soviética. São Paulo: Papyrus, 1991. 78p.

Vimos como os servidores entrevistados utilizam o seu tempo livre das mais diversas formas, e vimos que fatores como o cansaço e a falta de espaço para as práticas de lazer impossibilitam o servidor de utilizar melhor o seu tempo livre no dia-a-dia. As atitudes diárias refletiram também nos fins de semana dos servidores, mas por terem um pouco mais de tempo livre, pôde-se realizar atividades como idas à praia, algumas viagens, passeios ao shopping e práticas religiosas. Apesar de muitos servidores relatarem que se sentem cansados, ainda assim, tentam aproveitar da melhor forma possível os seus finais de semana com essas atividades de lazer, por considerarem importantes contra o estresse provocado pelo, tanto no trabalho ou fora dele. Durante as férias dos servidores, aumentam as viagens, e como possuem um maior tempo livre, passam esse período veraneando. Todas as práticas de lazer dos servidores, sejam elas diárias, nos fins de semana ou nas férias, oportunizam para eles uma melhor qualidade de vida, simplesmente por quebrarem certas rotinas, que muitos deles relataram ser os principais motivos de estresse.

A satisfação "*afasta da consciência as preocupações e as frustrações da vida cotidiana*" (Csikszentmihalyi, 1992, p.79), e verifica-se que pouco mais da metade dos servidores aposentados declararam estar satisfeitos por fatores ligados a isso. Afirmam que o trabalho é um segundo lar, fazem o que gostam e encontram amigos. Csikszentmihalyi (1992) afirma que para melhorar a qualidade de vida temos que aprimorar a qualidade da existência e é por não conseguirem isso, que alguns servidores afirmaram estar satisfeitos em parte, pois se sentem cansados devido a rotina, não estão na função que queriam, o espaço físico os incomoda ou têm problemas de convivência com os colegas.

Outros servidores estão satisfeitos em parte devido as preocupações. Esses servidores mostraram nos seus relatos uma intermitente preocupação com as medidas do governo federal em relação à aposentadoria e à questão salarial.

Apesar de pouco mais da metade dos servidores estarem satisfeitos com o seu trabalho, o quadro piora quando eles expõem como se sentem em relação a esse período de suas vidas. Apenas um servidor se declara feliz, poucos se dizem tranquilos, outros pensam em mudar de atividade, dar novos rumos as suas vidas, mas a maioria demonstra sentimentos de insegurança, intranqüilidade, preocupação, ansiedade e depressão. Segundo Simões (1994) essas alterações de personalidade ocorrem devido a mudanças de ordem física e intelectual vividos em seu ambiente.

De qualquer forma, a pré-aposentadoria remete a uma chegada da aposentadoria, e para muitos há uma perda de "status" que Novaes (1995) diz levar a um sentido de inutilidade, insegurança e isolamento e que isso pode se acentuar na terceira idade devido a uma falta de preocupação. Alguns servidores relatam que se sentem ansiosos por quererem se livrar do trabalho o que ratifica que a aposentadoria aumenta o tempo livre e muitos anseiam se aposentar mais cedo pela perspectiva de repouso e lazer (Dumazedier, 1994).

*A insegurança com as medidas do governo federal é um fator preponderante na vida dos servidores, afetando o seu dia-a-dia, já que para Csikszentmihalyi (1992, p.71): "...sentir segurança é um importante componente da felicidade".*

Apenas dois servidores afirmam estar praticando alguma atividade física, mesmo assim fora da universidade. Os demais não praticam atualmente nenhuma atividade física, apesar de alguns já terem praticado anteriormente.

Verifica-se em seus depoimentos queixas a respeito da falta de comunicação de seus departamentos com os promotores dessas atividades na UFRN. Outros alegam que se acomodaram, pois, falta motivação e estímulo. Essas características são bastante negativas, pois podem acelerar um possível declínio, como afirma Simões (1994): "*A senilidade pode ser exacerbada através de atitudes pessimistas em relação à vida, ao futuro, a si mesmo e aos outros. Ao idoso é importante que se mantenha ativo, principalmente após a aposentadoria para que o processo não se acelere*"(p.23).

Pode-se perceber a freqüente resposta de que não possuem tempo disponível porque chegam as suas casas cansados. É o tempo de trabalho que, novamente, não permite a prática de atividades físicas.

Verifica-se que pouco mais da metade dos servidores entrevistados declararam estar satisfeitos com o seu trabalho. Estes afirmam que fazem o que gostam, que no trabalho encontram-se com os amigos, e que ele é um segundo lar.

- ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **A constituição social do brincar**: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1994. 179p. (Dissertação, Mestrado).
- ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979. 219p.
- SILVA, Maurício Roberto da. Trabalho e lazer: reflexões introdutórias acerca dos sonhos das crianças brasileiras sem infância. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora de e VAGO, Tarcísio Mauro (orgs.). **Trilhas & partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997. 388p. p. 341-368.
- VENGUER, Leonid A. **Temas de psicologia pré-escolar**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1982. 210p.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes., 1994. 191p.
- VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995. 119p.

**Endereço da autora**: Rua Mitra, Quadra 33, Nº 02, Apto. 802. Edifício Lausanne. Renascença II. São Luís – Maranhão. CEP: 65075-770. Telefone: (098) 2357547. E-mail: silvanaaraujo@elo.com.br

## A PERSPECTIVA DO LAZER NA PRÉ-APOSENTADORIA

*Josean Pierre Cardoso de Araújo* – Bolsista IC/CNPq/Balcão/UFRN  
*Jonas Morais Sobrinho* – Bolsista IC/PPPg – UFRN  
*Katia Brandão Cavalcanti* – DEF/UFRN

**RESUMO**: O objetivo deste estudo foi analisar os estilos de vida dos servidores da UFRN que estão vivendo o período da pré-aposentadoria, identificando interesses quanto às atividades de lazer que poderiam ser oferecidas pela instituição para os servidores aposentados da UFRN. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram definidas as seguintes questões de estudo: (1) Quais as principais características dos estilos de vida dos servidores da UFRN que estão vivendo o período da pré-aposentadoria? (2) De que modo os servidores da UFRN que estão vivendo o período da pré-aposentadoria estão envolvidos com os programas de assistência da Pró-Reitoria de Recursos Humanos? (3) Quais os interesses dos servidores da UFRN que estão vivendo o período da pré-aposentadoria em atividades de lazer que a instituição poderia oferecer aos servidores aposentados? (4) Quais as expectativas do grupo investigado quanto às ações da UFRN com relação a pré-aposentadoria propriamente dita? Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva. A população investigada foi constituída por servidores da UFRN, que encontravam-se na fase de pré-aposentadoria, ou seja, faltavam 5 anos para completar o tempo de serviço para aposentar-se. Participaram do estudo, 20 servidores que, no ano de 1998, atenderam aos critérios estabelecidos para a composição da amostra. O processo de seleção foi aleatório a partir de uma listagem fornecida pelo Departamento de Pessoal da UFRN.

### 1. Introdução

Na atual sociedade ocidental, as relações entre trabalho e lazer cada vez mais tornam-se complexas através de uma estreita reciprocidade. Ora o lazer influencia o trabalho. Ora o trabalho influencia o lazer. Um homem não tem uma personalidade em seu lar e outra completamente diversa em seu trabalho: “*ele é um único e mesmo homem*” (Friedmann, 1972, p.156). Argumenta o autor, que o homem

*“projeta suas preocupações pessoais, suas frustrações, seus temores sobre seu posto de trabalho e, reciprocamente, de seu posto de trabalho sobre seu lar. As necessidades de interesse, de significação, de participação, de realização que não são satisfeitas através de tarefas racionalizadas da vida de trabalho (...) mantêm sua pressão fora do trabalho e influenciam as atividades que procuram durante as horas de ‘liberdade’, cada vez mais numerosas, que lhes deixa a redução progressiva da jornada ou da semana de trabalho”* (p.156).

#### *4.4 Expectativas de Ações Institucionais Para a Pré-Aposentadoria.*

Os servidores entrevistados evidenciam uma preocupação com a saúde nessa fase da vida, por isso pensam que a UFRN deveria ampliar a assistência médica e odontológica, facilitando o acesso a essa assistência, inclusive porque muitos narraram que provavelmente ao se aposentarem não terão condições de financiá-la.

Verificou-se nos depoimentos foi requerida também uma assistência psicológica, pois alguns servidores argumentaram que falta conscientização sobre o que é esta fase de sua vida, o que é ser realmente uma pessoa aposentada. O que poderá acontecer com eles. Alguma orientação que auxiliasse na tomada de decisão, para que chegassem futuramente a uma aposentadoria mais tranquila.

Os servidores demonstraram sentir a falta de orientação jurídica para essa fase da vida, pois estão ocorrendo muitas dúvidas em relação ao momento mais propício para a aposentadoria.

Alguns servidores afirmaram que além dos cursos e programas da Pró-Reitoria de Recursos Humanos já existentes, deveriam ser ampliadas essas atividades e outras devem ser criadas, estendendo-se, inclusive aos familiares dos servidores. O número de vagas também deveria ser aumentado e o seu acesso facilitado, entretanto, para que essas aspirações sejam atendidas, faz-se necessário um bom trabalho de divulgação e comunicação da Pró-Reitoria de Recursos Humanos com os seus setores de trabalho, bem como uma melhor distribuição de vagas, pois alguns servidores alegaram que seus setores quando são comunicados, já não há mais vagas disponíveis para os interessados.

Foi destacado por parte dos servidores que um grande número daqueles que pensam que a UFRN deveria oferecer cursos que não tenham ligação com a atividade profissional realizada na universidade, dessa forma, possibilitaria ao aposentado a obtenção de novos conhecimentos e uma forma de aumentar a sua renda durante a aposentadoria. Muitos ainda ressaltaram que seria muito importante que mesmo aposentados, a UFRN os mantivessem em alguma função ou algum tipo de prestação de serviços que esta mão-de-obra viesse a atender.

Alguns servidores ressaltaram que a UFRN poderia formar grupos de debates entre ativos e inativos para discutirem questões acerca da pré-aposentadoria e da aposentadoria, visando propiciar a passagem tranquila por essas fases da vida. Segundo os servidores, esses grupos poderiam promover palestras esclarecedoras acerca dessas fases, bem como promover e gerenciar ações institucionais de assistência e de lazer.

## **5. Conclusões**

1. Além do trabalho, as atividades realizadas no âmbito do lar, constituem a maioria das atividades realizadas diariamente pelos servidores entrevistados. 2. A maioria dos servidores não possui tempo livre diário para realizar atividades de lazer, porque as atividades realizadas diariamente como trabalho e pelo descanso após o trabalho. 3. A maioria dos entrevistados faz nos finais de semana as mesmas atividades diárias, sendo a grande frequência às praias, o ponto diferencial em relação às suas atividades diárias. 4. Os servidores entrevistados costumam aproveitar as férias, na sua maioria viajando e em temporadas na praia. 5. A maioria dos sujeitos entrevistados está satisfeita com o seu trabalho, embora a atual política salarial seja um fator fortemente limitante desta satisfação. 6. A pré-aposentadoria é, para o grupo investigado, um período de preocupação e insegurança, motivado pela incerteza da política previdenciária e pela falta de preparação e perspectivas para uma futura vida de aposentado. 7. Os servidores, em sua grande maioria, não participam de programas de assistência da Pró-Reitoria de Recursos Humanos, por alegarem a falta de tempo, interesse, motivação, vagas, ou por não saberem da existência desses programas. 8. Os servidores não praticam atividades físicas promovidas pela UFRN, pois afirmam não possuírem tempo, motivação e há incompatibilidade de horários. 9. As perspectivas indicadas pelo grupo investigado para o período de pré-aposentadoria envolve uma preparação para a aposentadoria, a manutenção e incorporação de cursos, atividades de lazer, orientação judicial e assistência médica. 10. As perspectivas para a aposentadoria incorporam uma melhor assistência médica, o direito a frequentar as mesmas atividades que os ativos, o

### 3. Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva. A população investigada foi constituída por servidores da UFRN, que encontravam-se na fase de pré-aposentadoria, ou seja, faltavam 5 anos para completar o tempo de serviço para aposentar-se. Participaram do estudo, 20 servidores que, no ano de 1998, atenderam aos critérios estabelecidos para a composição da amostra. O processo de seleção foi aleatório a partir de uma listagem fornecida pelo Departamento de Pessoal da UFRN.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário contendo perguntas abertas e fechadas que focalizaram itens sobre estilos de vida na pré-aposentadoria, interesses quanto a atividades de lazer na aposentadoria, e expectativas com relação às ações institucionais da UFRN para com os servidores antes e depois da aposentadoria. A aplicação do instrumento foi feita individualmente, onde foi apresentada uma síntese do projeto e os esclarecimentos necessários para que fosse respondido.

Os dados obtidos receberam um tratamento quantitativo, próprio da estatística descritiva, além de uma análise qualitativa com base nos pressupostos teóricos e referencial do estudo.

### 4. Apresentação e Discussão dos Resultados

#### 4.1 Características dos Estilos de Vida dos Servidores Pré-Aposentados

As atividades diárias vivenciadas pela maioria dos servidores se caracterizam no âmbito familiar, como afazeres domésticos e ficar na companhia da família. Esse vínculo familiar demonstra que nessa fase da vida os laços afetivos e as obrigações que os servidores têm para com seus familiares representam um forma de estarem contribuindo com algo construtivo para sua vida. Segundo Wong, citado por Neri (1989), "o importante é que se esteja comprometido com alguma coisa ou alguém, a fim de se experienciar o sentimento de significado" (p.502). Ainda neste âmbito, também verificou-se na prática diária dos servidores, atividades de "bricolage" que correspondem a pequenos consertos, cuidados com o jardim e animais domésticos. Essas atividades apresentam na sua maioria um caráter de lazer, onde os problemas do cotidiano, muitas vezes são resolvidos, através dessas práticas: "pode-se desenvolver habilidades, aliviar tensões, ao mesmo tempo em que resolve um pequeno problema caseiro" (Marcellino, 1996, p.84).

Alguns servidores afirmaram que a única coisa que faziam além do seu trabalho, era descansar, possivelmente, esse descanso seja decorrente do tamanho da rotina de trabalho ou por um certo decréscimo funcional do organismo.

As atividades como ouvir música, fazer leituras e artesanato, são pouco freqüentes na vida dos servidores, apenas uns poucos relataram sobre essas atividades. A atividade física que poderia auxiliar essas pessoas para alcançarem uma melhor qualidade de vida, não é praticada pelos servidores por falta de tempo.

Muitos dos servidores relataram que após o trabalho aproveitam o tempo disponível para assistir televisão, e que essa prática se dá muitas vezes pelo pouco investimento necessário e pela comodidade que proporciona ao seu usuário. Desta forma, notamos que há uma certa tendência das práticas de lazer dos servidores, serem desenvolvidas no âmbito doméstico. Possivelmente, esse quadro deve-se ao fato da nossa cultura privilegiar a juventude e o adulto como fases produtivas, enquanto que o idoso é visto como uma pessoa que não serve para os seus propósitos, daí a existência de poucos incentivos que a sociedade oferece como alternativas de lazer para essas pessoas. Além disso, o problema se torna maior entre os servidores do sexo feminino que, na maioria das vezes, são submetidos a uma dupla jornada de trabalho, o trabalho profissional e as atividades do lar, fazendo com que o seu tempo livre diário para práticas de lazer quase inexista, como foi verificado na maioria dos entrevistados do sexo feminino.

Alguns servidores informaram que participam de atividades associativas, como freqüentar um clube de mães e de casais. As atividades realizadas nesses grupos possibilita o convívio social onde normalmente são desenvolvidas atividades culturais.

OPATZ, J. (Ed.) Economic impact of worksite health promotion. *Champaign : Human Kinetics, 1994*

PARKER, Stanley. A sociologia do lazer. *Rio de Janeiro: Zahar, 1978.*

PELLETIER, K. Longevidad: como alcanzar nuestro potencial biologico. *Barcelona : Hispano Europa. 1986.*

PIETRONI, Patrick, Viver holístico. 2ª Edição. *São Paulo: Summus, 1988.*

RODRIGUES, M.V.C. Qualidade de vida no trabalho. *Petrópolis : Vozes, 1994.*

ROLLE, Pierre. Introdução à sociologia do trabalho. *Lisboa: A Regra do Jogo Edições, 1978.*

SALGADO, M.A. Velhice uma nova questão social. *São Paulo, SESC : CETI, 1980.*

SIMÕES, R. Corporeidade e terceira idade: a marginalização do corpo idoso. *Piracicaba : UNIMEP. 1994.*

Katia Brandão Cavalcanti

Rua Valter Fernandes, 1935, Capim Macio, Natal/RN

CEP: 59.082-090 Fone: (084) 742 2098 Fax: (084) 742 2098 – E-mail: [kbc@eol.com.br](mailto:kbc@eol.com.br)

---

## BRINCADEIRAS POPULARES E LUDICIDADE: EM BUSCA DA CULTURA DA CRIANÇA

*Prof.a Ms. Nazaré Cristina Carvalho*  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ-UEPA

---

**RESUMO:** *O estudo aqui apresentado está centrado no eixo criança, brincadeira, ludicidade e cultura, dando ênfase as brincadeiras populares infantis, tendo como apoio o estudo de autores, cujas abordagens envolvem concepções diversificadas de cultura, infância, brincadeira e ludicidade. Entendemos que através dos jogos e das brincadeiras populares, a criança vivencia experiências que aos poucos vão sendo captadas e introjetadas em seu corpo.*

*A ludicidade e a corporeidade manifestadas no brincar, por tudo o que elas representam para a criança, não devem ser desprezadas pela escola e pelo adulto; reconhecer sua importância é reconhecer o corpo como fonte de conhecimento, que necessita ser vivido e construído ludicamente. Não pretendemos aqui, elaborar propostas ou métodos de ensino, mas apenas contribuir para uma reflexão consciente da necessidade de se conhecer a criança e sua ludicidade, para que se possa vislumbrar novos horizontes na educação. Uma educação que estimule e valorize todas as formas de expressão, a criatividade e, conseqüentemente, o lúdico como aspecto da cultura.*

---

Criança, escola, ludicidade, jogos e brincadeiras, são palavras que apresentam uma certa complexidade quando tentamos desvendar seu significado, conceituá-las ou estabelecer relações entre elas. Da mesma forma, falar de criança e, ao mesmo tempo, tentar mostrar sua relação com a educação formal, não é tarefa fácil. Isto se justifica pelo fato de que, quando falamos em educação e escola, parece não haver espaço para a criança e sua cultura, para sua vivência cotidiana e sua ludicidade, visto que tanto a escola quanto a educação em si aparecem carregadas de objetivos educacionais de forma tão arraigados, sobrando pouco espaço para outras abordagens consideradas de menor importância.

Consideramos necessário tentar esclarecer aqui, a diferença entre os termos jogo, brincadeira, brinquedo e folguedo infantil. Esses termos, tornam-se difíceis de serem definidos dado o caráter polissêmico contido neles; entretanto, para falarmos das brincadeiras populares, sentimos a necessidade de conceituá-los, a fim de nos aproximarmos do significado que pretendemos dar a estas brincadeiras.

Alguns autores, para designarem o brincar infantil, utilizam as palavras jogo, brincadeira, brinquedo e folguedo, como se fossem palavras sinônimas. Segundo o Dicionário Aurélio (1987, p.79), brincadeira é o ato ou efeito de brincar; brinquedo; entretenimento; passatempo; divertimento; gracejo; pilhéria. Tanto a



A satisfação “...afasta da consciência as preocupações e as frustrações da vida cotidiana” (Csikszentmihalyi, 1992, p.79), e é por isto que muitos sujeitos declararam estar satisfeitos em parte com o trabalho. Estes servidores carregam dentro dos seus relatos uma forte preocupação com as medidas do governo federal em relação à aposentadoria e a questão salarial.

Outros servidores afirmam estar satisfeitos em parte, devido aos problemas de convivência com os colegas de trabalho, por não estarem na função que desejariam, ou por se sentirem cansados devido a rotina, causando-lhes estresse.

#### *4.2 O Envolvimento em Programas Assistenciais da Pró-Reitoria de Recursos Humanos*

Os servidores, em sua maioria, não estão participando, atualmente de programas assistenciais da Pró-Reitoria de Recursos Humanos. Verificou-se visões ambivalentes quanto ao Departamento de Recursos Humanos. Alguns elogiam suas atividades, pois conseguiram adquirir conhecimentos e ganhar referências; outros criticam a disponibilidade de vagas e indicam a falta de divulgação como um fator decisivo para o não envolvimento.

Pode-se perceber que alguns servidores alegam não se envolverem nessas atividades por não lhe renderem promoções. Simões (1994) afirma que pessoas nessa faixa de idade procuram atividades que lhe sejam significantes.

Alguns servidores relataram que lhes falta tempo, pois se ocupam com as atividades do seu dia-a-dia. Outros até têm tempo, porém se acomodam ou desistem de continuar em determinados programas. Simões (1994) indica que a perda de iniciativa e motivação não é um processo natural, “o que ocorre são certas exigências do meio”. Foi relatado que o motivo pelo qual alguns servidores não se envolvem nesses programas, é porque eles são muitos voltados à área funcional da UFRN, o que não interessa, já que estão perto de se aposentar, pois preferem cursos que encaminhem a atividades que possam desenvolver após aposentar-se. Assim, um bom número de servidores não se envolve em programas da PRRH, por motivos institucionais e psicológicos.

#### *4.3 Ações Institucionais no Âmbito do Lazer*

Nos depoimentos dos servidores, verificou-se que alguns deles colocam a existência da AFURN como algo que lhes é satisfatório, entretanto, sugerem que suas ações, no âmbito do lazer, devem ter viabilidade e que fossem melhorados.

Os servidores argumentam que a UFRN poderia oferecer uma maior abertura de seus espaços (piscinas, quadras, etc.); deveria oferecer também áreas de lazer mais próximas do campus. Enfim, favorecer o acesso ao lazer, inclusive financeiramente.

Marcellino (1996) distingue seis áreas fundamentais de conteúdo de lazer: “os interesses artísticos, os intelectuais, os físicos, os manuais, os turísticos e os sociais”. Os servidores entrevistados demonstraram muito interesse em todas essas esferas. Dentre as atividades físicas, destacou-se o interesse por natação e hidroginástica, valendo salientar que muitos chamaram a atenção de que essas atividades devem ser realizadas metodologicamente para a faixa de idade em que pertencem, pois, conforme Simões (1994), para o idoso se sentir estimulado às atividades a eles oferecidas, devem respeitar o seu ritmo, suas limitações e necessidades. Nas atividades artísticas, verificou-se o interesse por dança, pinturas e a realização de programações culturais. Na esfera manual, o interesse por artesanato. Muitos entrevistados reclamaram da falta de integração dos servidores, e para isto, propõem atividades sociais como a realização de festas e jogos, bem como a formação de associações dos inativos para promover atividades para os futuros aposentados. Na área intelectual, propõem o oferecimento de cursos sem vínculos com o trabalho exercido na universidade, como cursos na área humanística. Os interesses turísticos foram evidenciados por alguns servidores, sendo sugerido que houvesse o oferecimento de passeios nos finais de semana, como por exemplo, ao Colégio Agrícola de Jundiá, e programações com viagens para os servidores.

A partir da modernidade, começa a surgir uma nova postura frente aos jogos. Por volta do século XVIII, a nobreza começa a declinar, passando a ser substituída pela burguesia em ascensão. Como consequência, alguns jogos da época deixaram de ser praticados tanto pela nobreza como pela burguesia, passando a ser praticados mais pelo povo e pelas crianças. Até então os jogos eram comuns a todos, indiferente de idade ou posição social. Nesse sentido, Ariés (p.124) faz a seguinte observação:

*É notável que a antiga comunidade dos jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos permite entrever, desde já, uma relação entre o sentimento de infância e o sentimento de classe.*

Ariés (p.277/278) ressalta que, a partir do surgimento dos sentimentos de infância,

*A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento do internato. A solicitude da família, da igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos.*

Essa descoberta do sentimento de infância nos parece de certa forma contraditória, pois a criança deixa de dispor de seu tempo porque por ser considerada como um ser incompleto, que precisa ser moldado à imagem e à semelhança do adulto, como se este fosse um ser completo e acabado. Supõe-se assim, que no rastro da descoberta da infância e de suas peculiaridades, pela modernidade, outro aspecto tenha surgido paralelamente, que é a perda da própria infância pela criança. Ao mesmo tempo, o adulto também perdeu o direito de brincar, tendo que se adaptar aos novos padrões da sociedade, deixando-se absorver pelo trabalho.

As transformações ocorridas no seio da sociedade, no decorrer dos anos foram muitas. Transformações profundas, as quais envolveram e arrastaram o homem para dentro de uma grande teia. No interior dessas transformações, o mundo do trabalho adquiriu dimensões tão amplas, ao mesmo tempo em que passou a ter uma importância muito maior, absorvendo o homem quase que por completo, sobrando pouco espaço para que este possa vivenciar sua ludicidade. Santin (1994, p.24), ao estabelecer paralelos entre o mundo do trabalho e o mundo do brinquedo, afirma que:

*A relação entre o mundo do trabalho e o mundo do brinquedo é uma decorrência natural das relações instauradas entre a vida do adulto e a vida infantil. O mundo do trabalho é o lugar próprio do homem adulto. O mundo do brinquedo é a paisagem que se confunde com a infância. São duas construções com arquiteturas completamente divergentes, são duas partituras com melodias inconfundíveis.*

Valoriza-se a produção em detrimento do processo de humanização. Ludicidade e produtividade, embora sejam palavras possíveis de se compor uma rima, por outro lado, apresentam-se incompatíveis em suas ações. Tenta-se, transformar o brincar, a criatividade, a alegria, o prazer, e, conseqüentemente o lúdico, em mercadorias, as quais devem ser consumidas como qualquer produto pré-fabricado. Dentro deste enfoque, compactuo com o pensamento de Santin (1987, p.82), quando questiona: *Aprendemos a definir o homem pela sua racionalidade. Mas não seria possível definir o homem pela sua ludicidade ?*

O lúdico proporciona alegria nos espaços em que se faz presente, ao mesmo tempo em que possibilita a *esperança de liberdade para o mundo todo, sugerindo também que há outras possibilidades para a vida humana.*<sup>2</sup> Assim, pouco se tem pensado sobre a criança enquanto um agente da cultura, como produtora de cultura, visto que perdura o estigma da criança como um ser que nada produz, marginalizada pela sua improdutividade.

<sup>2</sup> Rubem Alves, 1987, p.104.

oferecimento de atividades esportivas e de lazer específicos para a idade e que mantenham o servidor aposentado integrado a universidade e o reaproveitamento de inativos como mão-de-obra terceirizada, bem como a formação de uma associação específica para eles. 11. Há expectativas em relação a melhoria dos finais de semana e das férias do servidor aposentado e de sua família, e que ocorram atividades de lazer, como a promoções de viagens, passeios, festas, jogos, programações culturais e facilidade de acesso as áreas esportivas da universidade como as quadras e as piscinas.

## 6. Recomendações

Com base nas discussões sobre os dados obtidos e nas conclusões apresentadas, recomenda-se que:

1. Haja uma maior divulgação dos programas da Pró-Reitoria de Recursos Humanos e das atividades físicas oferecidas pela UFRN nos vários departamentos e setores que a compõe, principalmente os que se localizam fora do Campus.
2. Seja aumentado o número de vagas, bem como a variedade de cursos oferecidos e a sua extensão aos inativos e sua familiares.
3. Sejam criados programas, atividades de lazer e eventos culturais que envolvam e integrem o servidor ativo e inativo.
4. Seja incrementada a assistência médica para o servidor ativo e inativo.
5. Realize-se uma discussão maior e ampla entre os servidores ativos e inativos, para a elaboração de projetos de preparação para a aposentadoria.
6. Seja criado um setor que propicie assistência jurídica ao servidor sobre questões referentes a aposentadoria.

## 7. Bibliografia

- BENSON, Herbert e Klipper, Miriam Z. Aprendendo a relaxar - the relaxation response. Rio de Janeiro: Artenova, 1977.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. A psicologia da felicidade. Rio de Janeiro : Saraiva, 1992.
- DISHMAN, R. K. Biological psychology, exercise and stress. in guest: *Physical Activity and Stress*, Champaign: Human Kinetics, 1994.
- \_\_\_\_\_ (Ed.) Exercise adherence, its impact on public health. Champaign : Human Kinetics, 1988
- \_\_\_\_\_ (Ed.) Advances in exercises adherence. Champaign : Human Kinetics, 1994
- DUMAZEDIER, Joffre. Lazer e cultura popular. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- \_\_\_\_\_. Sociologia empírica do lazer. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- FELDENKRAIS, Moshe. Vida e movimento. São Paulo: Summus, 1988.
- FRANKS, R. Don (ed.). Quest - the academy papers: physical activity and stress. Champaign: Human Kinetics, 1994.
- FRIEDMANN, Georges. O trabalho em migalhas. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- GILL, Diane L. A sport and exercise psychology perspective on stress. in guest: *physical activity and stress*. Champaign: Human Kinetics, 1994.
- GRACIA, Tomás Ibañez. Ideologias de la vida cotidiana. Barcelona, Espanha: Sendai Ediciones, 1988.
- HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 3ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- JACCARD, Pierre. Psicossociologia do trabalho. Lisboa: Moraes Editores, 1969.
- LINDEMANN, Hannes. Como superar o stress - treinamento autógeno. São Paulo: Cutrix, 1989.
- MADDERS, Jane. O alívio da tensão através do controle muscular. Belo Horizonte: Itatiaia, 1978.
- MASSON, Suzanne. Os relaxamentos. São Paulo: Manole, 1986.
- MATHEWS, Donald K. e FOX, Edward L. Bases fisiológicas da educação física e dos desportos. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- MÜLLER, Gunnar Brieghel. Eutonia e relaxamento. São Paulo: Manole, 1986.
- NAKAMURA, Takashi. Respiração oriental - técnica e terapia. São Paulo: Pensamento, 1989.
- NERI, A.L. (Ed.) Qualidade de vida e idade madura. Campinas : Papyrus, 1993
- NORFOLK, Donald. The stress factor. London: Hamlyn Paperbacks, 1979.

nova realidade a partir do ato de brincar. Vista sob este aspecto, a cultura infantil pode ser comparada, também, à noção de bricolage, de Lévi-Strauss (1970, p.37/39), que tem como característica específica *o fato de operar com materiais fragmentários já elaborados. O bricolage se utiliza de elementos que são recolhidos ou conservados, em virtude do princípio de que isto sempre pode servir.* Parte-se, assim, do princípio de que as brincadeiras e os jogos infantis configuram-se como resíduos de obras dos adultos, que são reaproveitadas e transformadas pelas crianças.

Entretanto, é importante dizer que nem todos os elementos da cultura infantil são necessariamente oriundos da cultura dos adultos, e os que são passaram por um processo de reelaboração. Dentro deste processo, a criança não se encontra de forma passiva, porque, se assim fosse, estaríamos transformando-a em sujeito passivo e não em sujeito ativo da cultura e da história.

Através das brincadeiras, a cultura e as relações sociais são vivenciadas pelas crianças de forma lúdica, e é no brincar que a criança encontra espaço para sua liberdade de agir, de criar, de sorrir e de se mostrar por inteira. Os jogos e as brincadeiras proporcionam à criança o diálogo entre ela e o mundo. Podemos dizer, ainda, que a brincadeira é uma experiência de convívio, de troca, de interação, de socialização, de aprendizagem, etc., que se manifesta não apenas entre as crianças, mas em todos que dela se dispuserem à participal.

### Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. **A gestação do futuro.** Campinas: Papyrus, 1987.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988.
- FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** Petrópolis: Vozes, 1979.
- GARVEY, Catherine. **Brincar.** Lisboa: Edições Salamandra, 1992.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Minidicionário Aurélio.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem.** São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação.** Campinas: Papyrus, 1990.
- PERROTTI, Edmir. **A criança e a produção cultural.** In: ZILBERMAN, Regina (org.). **A produção cultural para a criança.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- SANTIN, Silvino. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento.** Porto Alegre: Edições EST/ESEF - UFRGS, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade.** Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 1987.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995.

#### Endereço Residencial:

Trav. Coronel Luiz Bentes, 268

Belém / Pará – CEP: 66. 113-080 – Fone: (091) 244-4782

palavra brincadeira como a palavra brinquedo, apresentam o mesmo significado, podendo ainda, a palavra brinquedo significar *o objeto para as crianças brincarem*. Para Camara Cascudo, em seu Dicionário do Folclore Brasileiro (1988, p.146), brinquedo e brincadeira são sinônimos de jogos, rondas, divertimentos tradicionais infantis (...). E o brinquedo pode ser, também, o objeto material para brincar. Dentro de outro enfoque, podemos dizer que o brinquedo pode ser, também, o objeto que dá suporte para a brincadeira.

Kischimoto reafirma a dificuldade de conceituar jogo, brinquedo e brincadeira, em função destes termos serem utilizados com o mesmo significado. No que se refere as brincadeiras populares, Kischimoto (1994, p.25) não utiliza o termo brincadeira popular, preferindo adotar jogo tradicional infantil<sup>1</sup>, *definindo-o como sendo um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer, (...); o jogo tradicional infantil tem um fim em si mesmo (...), e acompanha a dinâmica da vida social, permitindo alterações e criações de novos jogos*.

Entendemos as brincadeiras populares como sendo aquelas que contêm em seu arcabouço os jogos e os folguedos infantis, que aconteciam e acontecem (ainda que de forma mais esporádica) nas ruas, nas praças, nos quintais das casas, nos terrenos baldios, nos recreios escolares, nas áreas livres dos prédios ou em qualquer espaço em que as crianças estivessem ou estejam reunidas para brincar de forma livre e espontânea. As brincadeiras populares, assim como outros fatos culturais, possuem uma dinâmica que lhes é peculiar, o que faz com que se adaptem à realidade, para que possam se renovar e sobreviver. Não se deve esquecer, no entanto, que as crianças são as principais responsáveis pela renovação e sobrevivência das brincadeiras populares. Se hoje muitas dessas brincadeiras resistem às mudanças da sociedade, deve-se isto à criança e a sua ludicidade.

As brincadeiras populares não se submetem a cristalização, por estarem em constante movimento de mudança e transformação, integrando a história do homem e resgatando um pouco do passado para o tempo presente de forma participativa.

Os jogos e as brincadeiras, enquanto componentes da cultura, representam um elo para a construção de novos conhecimentos, estabelecendo um maior dinamismo e mobilidade no processo ensino-aprendizagem. Acreditamos que é preciso não só buscar um novo sentido na relação ensino-aprendizagem, mas também redescobrir o elo de ligação entre a sala de aula e a realidade social em que encontram-se inseridas as crianças. Dessa forma, o ato de aprender deixa de ser “apenas” memorização ou repasse de conteúdos, para passar a ser *construção de conhecimento*.

Para Marcellino (1990, p.96), a escola deve ser o espaço primeiro onde deve ocorrer o começo da ação política da criança, buscada dentro da sua própria cultura; daí não se justificarem as práticas pedagógicas que valorizam apenas o pedagogismo dos livros didáticos e se esquecem do capital cultural da criança.

A criança é portadora de uma cultura própria, dotada de vida a qual é definida nos grupos infantis, nos grupos de brincadeiras. A criança, antes de mais nada, é um ser humano dotado de inteligência, criatividade e emoção, que está no mundo tentando desvendá-lo, através de seus sonhos e fantasias. Um ser que brinca, joga, sofre, deseja e frustra-se. No dizer de Perrotti (1990, p.12), a criança

*(...) longe de ser apenas um organismo em movimento, como de resto qualquer categoria etária, a criança é também alguém profundamente enraizada em um tempo e um espaço, alguém que interage com outras categorias, que influencia o meio onde vive e é influenciado por ele.*

A infância não é apenas uma etapa da vida da criança, mas é principalmente um conceito elaborado histórico-socialmente. Para Ariés (1981), o modelo de infância que se tem hoje começou a surgir por volta dos séculos XVII e XVIII. Segundo Ariés, a descoberta da infância se dá de forma paralela com a modernidade. Com esta descoberta, passa-se a criar uma nova imagem da criança; criança como sendo algo diferente do adulto com características próprias, ao mesmo tempo, o adulto também começa a se ver de forma diferente, afastado da infância.

<sup>1</sup> Alguns autores preferem usar o termo jogo tradicional ou brincadeira tradicional. No entanto optamos por usar o termo brincadeiras populares, por compreendermos que este adequa-se a idéia de cultura popular, como sendo algo dinâmico. O termo tradicional nos passa a idéia de petrificação da cultura.

da produção de conhecimentos no âmbito do mestrado e do doutorado<sup>5</sup>. Ao mesmo tempo, nega-se cursos de especialização como espaços oportunos para vantagens financeiras na formação aligeirada de profissionais, supostamente, para atender às demandas apresentadas pelo mercado, que desconhecem, até mesmo, a complexidade do universo a que dizem destinar-se.

O estágio da produção de conhecimentos no âmbito dos estudos do lazer, possibilita a reivindicação de cursos que contemplem a dinâmica complexa que envolve a temática, de modo a interpretá-la no contexto sócio-econômico geral em que ocorre, e, apesar deste contexto sócio-econômico, na rede de relações das comunidades em que se efetiva<sup>6</sup>.

Os Campos de Trabalho em Recreação e Lazer vêm multiplicando-se, conforme vamos compreendendo e aprofundando a dinâmica do Lazer enquanto acontecimento social e cotidiano. Não porque a compreensão desta dinâmica crie novos profissionais, mas porque possibilita o entendimento da complexa dimensão do lazer enquanto acontecimento do/no tempo<sup>7</sup> de não trabalho, o que reorganiza a compreensão do universo de serviços diretos e indiretos prestados nesta área.

Este fato pede que realizemos ampla avaliação da formação profissional em recreação e lazer no âmbito dos cursos de graduação e especialização, de modo a verificar:

- o que o processo de formação dos serviços diretos e indiretos em lazer<sup>8</sup> vêm reconhecendo como conhecimento necessário para o pleno exercício da profissão e até que ponto este conhecimento tem habilitado aos profissionais a atender às necessidades diversificadas e complexas colocadas no denominado “mercado”;
- a instrução que, de fato, os profissionais que atuam como “animadores culturais”<sup>9</sup> ou em serviços indiretos, dominam e dispõem no instante da atuação profissional em lazer;
- o saber que deveria ser dominado pelos “animadores culturais” e prestadores de serviços indiretos para dar conta de uma atuação profissional que reconheça e esteja habilitada a atuar na área tal como se encontra (mercado), problematizando suas estruturas e propondo critérios de melhoria/superação que **levem em consideração os diversos interesses em jogo** no âmbito da prestação de serviços em lazer;

Em 1995, um coletivo de autores já assinalava a necessidade de “... estar atentos às expectativas do mercado, formando profissionais que possam dar conta dos novos desafios”, e “reciclar profissionais que já atuam no âmbito do lazer”. A esta necessidade confronta-se, por outro lado, a atitude política de refletir e reverter “as expectativas do mercado, quando estas se apresentam restritas à perspectiva do lucro fácil, com a venda de efêmeros ‘pacotes de prazer’, destinados a divertir, no sentido de ‘desviar a atenção’ (...) da realidade absurda com a qual convivemos”<sup>10</sup>.

Vejo a necessidade de enfrentarmos alguns desafios que estão colocados na preparação de profissionais que atuam em lazer no Brasil, de modo a que os cursos de formação profissional em lazer estejam habilitados a:

<sup>5</sup> SAVIANI, D. **Concepção de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base**. Campinas: Faculdade de Educação, [199-] (mimeo).

<sup>6</sup> MAGNANI, J. G. C. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: Hucitec, 1998.

<sup>7</sup> A literatura tem adotado como critérios identificadores do lazer, o “tempo”, a “atitude” e a “atividade”. Considero o primeiro o critério básico para identificação desta prática social, tendo em vista a dinâmica histórica que a origina, qual seja, as lutas pela redução da jornada de trabalho ocorridas na Europa, no século XIX. Em dissertação de mestrado, discuti a dimensão da “atitude” substituindo a expressão por “subjetividade” que vai determinar e deixar sob a responsabilidade dos próprios sujeitos definirem o que é e o que não é lazer no tempo de não trabalho.

<sup>8</sup> Os “animadores culturais”, juntamente com os serviços de hospitalidade, os serviços voltados à educação, entre outros, seriam profissionais que prestam **serviços diretos** em lazer. Arquitetos, paisagistas, artistas em geral, poderiam ser denominados como **serviços indiretos**.

<sup>9</sup> GARCIA, E. B. Os novos militantes culturais in **Lazer: formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

<sup>10</sup> MOÇO FILHO, A. T.; Ladislau, L.; MARCELLINO, N. C. Apresentação. in **Lazer: formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

Os símbolos por nós interiorizados têm como base de sustentação a cultura historicamente construída, e é a cultura que influencia a visão que temos do mundo, a forma como o apreendemos, etc. As crianças não ficam fora nesse processo de internalização dos símbolos, considerando-se o fato de que elas se encontram inseridas no universo cultural através das vivências sócio-culturais.

Quando falamos das vivências sócio-culturais da criança, achamos necessário dizer que entendemos essas vivências como sendo as atividades próprias do mundo lúdico infantil, as quais se dão de forma mais espontânea fora dos muros da escola e que estão incorporadas ao saber popular, como é o caso dos jogos, das brincadeiras e dos folguedos infantis de maneira geral. Essas vivências sócio-culturais, integram o capital cultural da criança entendido como todo o arcabouço de conhecimentos que a criança adquiriu antes mesmo de entrar na escola, pela influência do meio em que vive- vizinhos, família, grupo de amigos.

O capital cultural da criança passa por um processo constante de reelaboração, feito pela própria criança, de acordo com suas necessidades e possibilidades, ao mesmo tempo em que tende a aumentar conforme suas vivências. Esse capital cultural de que a criança é portadora, poucas vezes têm sido reconhecido e valorizado pela escola. Na grande maioria de nossas escolas, a cultura infantil não é compreendida, como se ela não apresentasse nenhuma relevância para o conhecimento da criança. Com isso, a escola se utiliza de mecanismos para excluir essa cultura, sendo o principal deles a repressão da manifestação lúdica.

As brincadeiras integram a cultura da criança e, no contexto dessas brincadeiras, existe, se assim podemos chamar, uma cultura lúdica; cultura que engloba as inúmeras brincadeiras infantis, individuais, coletivas e populares. Ao buscarmos o referencial teórico sobre as brincadeiras populares, percebemos que muitas brincadeiras vivenciadas pelas crianças, dependendo do lugar apresentam características, próprias da cultura do lugar em que se encontram inseridas.

As brincadeiras populares apresentam um caráter de universalidade, elas estão sujeitas às variações de acordo com as características étnicas de um povo, os seus costumes, a sua língua, a sua regionalização e outros fatores, integrando o repertório da cultura popular, tendo sua transmissão centrada, principalmente, na oralidade. Assim, a cultura lúdica constituiu-se na bagagem cultural da criança, incorporando-se a sua cultura.

No brincar, a criança estabelece uma relação com os conteúdos culturais que ela produz, transformando-os e se apropriando deles, dando-lhes um significado, passando então o brincar a ser, de acordo com Wajskop (1995, p.28), *um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito*. A brincadeira infantil supõe um contexto sócio-cultural, onde a criança encontra-se inserida desde seu nascimento, o que a identifica enquanto sujeito histórico. Na brincadeira, a criança assimila e recria a experiência sócio-cultural dos adultos. Negar a existência de uma cultura infantil, é negar a existência concreta da criança enquanto ser detentor e produtor de cultura.

Florestan Fernandes (1979, p.171) nos fala da existência de uma cultura infantil, a qual é formada por elementos culturais quase exclusivos das crianças, e que são caracterizados por sua natureza lúdica, cujos elementos são folclóricos e foram transmitidos aos grupos infantis remotamente. (...) *há uma cultura infantil, cujo suporte social consiste nos grupos infantis, em que as crianças adquirem, em interações, os diversos elementos do folclore infantil*.

E continua o autor afirmando ainda:

*Em grande parte- a quase totalidade- esses elementos provêm da cultura do adulto. São traços diversos da cultura animológica que abandonados total ou parcialmente, transferem-se para o círculo infantil, por um processo de aceitação, incorporando-se à cultura do novo grupo. O mecanismo, pois, é simples: são elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo.*

Esse pensamento de Florestan Fernandes nos remete a Walter Benjamin (1984, p.14), quando ressalta que *as crianças fazem a história a partir do lixo da história*. Ao retomar o lixo da história, aquilo que foi esquecido e desprezado pelos adultos, a criança passa a construir e reconstruir a história, articulando uma

Para contemplar as dimensões assinaladas neste texto, a formação profissional em lazer deve incluir:

- uma reflexão psico-filosófica da problemática: desobjetivação do homem<sup>19</sup> nos processos de trabalho dominantes na atualidade, e transferência da satisfação das necessidades de objetivação para o âmbito do lazer;
- uma reflexão sócio-econômica que analise o contexto histórico em que dá-se a dinâmica da prestação de serviços e da “prática social” do lazer na atualidade;
- uma reflexão antropológica que possibilite compreender os diversos interesses/práticas/sentidos culturais presentes no âmbito dos acontecimentos qualificados subjetivamente como “lazer”;
- uma reflexão sobre a dinâmica de prestação de serviços no âmbito da cultura, considerando-se: uma “análise cultural” que contemple as relações entre o “erudito”, o “popular” e a “indústria cultural”; a análise das “políticas culturais adotadas em diversas administrações públicas”; a análise dos interesses econômicos ou da “economia da cultura”; análise da “legislação cultural”; estudos e experimentações no âmbito da “administração de projetos culturais”<sup>20</sup> que habilitem o profissional a atuar no mercado de trabalho tal como ele se apresenta.
- a experimentação contínua do lúdico e da alegria, para que não seja esquecida a possibilidade e potencialidade humana de renovar-se e à realidade que o envolve;

É de Marcellino a indicação de que “a especificidade concreta do lazer exige um novo especialista, não o ‘especialista tradicional’- superficial e unidimensional - mas o que domine a sua especialidade dentro de uma visão de totalidade” (Marcellino, 1995). Complementaria esta informação assinalando que o domínio da especialidade de “serviços em lazer” depende de estarmos preparados para responder à diversidade de interesses que envolvem o planejamento de programas e serviços neste campo.

Tal diversidade não pode ser contemplada em cursos concentrados em atender aos interesses do mercado ou profissionais concentrados em personificar e tipificar o “espírito do lazer”; a chamada “atitude” que permite, inclusive, que o próprio trabalho em toda a rede de exploração que o caracteriza, possa ser qualificado como lazer. Ao contrário, esta diversidade está marcada pelo jogo histórico de produzir e dividir desigualmente os bens de subsistência, entre os quais está o lazer. Tal complexidade assume este jogo histórico, que parece-nos natural esta diferença, e é esta posição que os cursos de especialização nesta área, principalmente os ofertados em instituições públicas, não têm o direito de privilegiar.

Elza Peixoto

Av. Rio de Janeiro, 1422/305

Centro - Londrina/PR – Cep.: 86.010-150 e-mail: epeixoto@uel.br

<sup>19</sup> Idem *ibidem*.

<sup>20</sup> DURAND, J. C. Lazer, cultura e profissão. in MARCELLINO, N. C. **Lazer: formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Papirus, 1995.



# REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM LAZER

Elza Peixoto\*

*RESUMO: Reflexões iniciais sobre a formação profissional em recreação e lazer no âmbito dos cursos de especialização com a finalidade de revisão do grau de aprofundamento destas especializações e do comprometimento político-ideológico com relação à dinâmica que envolve a problemática do lazer. Conclui-se a necessidade de estruturação de cursos fundamentados no projeto político pedagógico que possibilite a compreensão da dinâmica social em que o lazer está inserido, de modo a configurar e estabelecer posições em relação aos diversos interesses em jogo neste contexto.*

A formação profissional em recreação<sup>1</sup> e lazer<sup>2</sup> tem ocorrido, no Brasil, de maneira geral, em órgãos de prestação de serviços (SESC, SESI, SENAC); em cursos de curta duração ministrados, em geral, por profissionais de educação física e, em alguns casos, de educação artística; em cursos de graduação em educação física; e, há aproximadamente 19 anos, em cursos de especialização, que embora envolvam, como docentes, profissionais de diversas áreas<sup>3</sup>, estiveram vinculados às faculdades, Departamentos e profissionais predominantemente voltados à formação em educação física<sup>4</sup>.

Neste trabalho, pretende-se tecer considerações iniciais sobre a necessidade de revisão deste vínculo, bem como discutir o papel dos cursos de especialização na formação profissional em lazer, considerando-os como espaços provisórios que têm a finalidade de “comunicação de alterações no perfil das profissões advindo

\* Mestre em Educação Física, área de concentração “Estudos do Lazer” pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Assistente do Curso de graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina – Pr; Coordenação do Curso de Especialização em Recreação e Lazer na Universidade Estadual de Londrina.

<sup>1</sup> MORO, R. L. Questiona a existência da recreação enquanto disciplina ou área de conhecimento, tendo-se em vista que esta não possui um corpo de conhecimentos próprios. No meu entendimento, e complementando as idéias do autor, a recreação bebe em áreas como a música, a literatura (lendas e estórias), o acervo de jogos e brincadeiras tradicionais e as atividades manuais e artísticas. Foi incluída nos currículos de formação de profissionais de educação física com o objetivo habilitar aos futuros profissionais a atuarem com jogos, brinquedos e brincadeiras dirigidos (recreação) no âmbito de escolas e em espaços não formais diversos. O Objetivo inicial desta prática parece ter sido a estruturação de atividades dirigidas à ocupação das crianças em determinados horários de aulas, ou de uso dos jogos, brinquedos e brincadeiras como recursos metodológicos acessórios no processo de aprendizagem dos conteúdos de outras disciplinas. Na atualidade, alguns objetivos da recreação estão sendo consolidados e aprofundados em proposições de educação através de jogos e brincadeiras, denominadas frequentemente de “educação lúdica”. O termo tende a desaparecer considerando-se que o sentido de diversão espontânea ao qual o verbete reporta, é contraditório em relação aos métodos e objetivos habituais no trato com os jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais.

<sup>2</sup> Estou entendendo “lazer” como acontecimento complexo no tempo de não-trabalho, estreitamente vinculado às suas relações. Deste modo, elejo a categoria “tempo” como referência básica para a identificação deste acontecimento, seguida da categoria “**subjetividade**” na escolha do “que fazer”, mediada pelas barreiras determinadas pelo “poder aquisitivo”, pela “bagagem cultural”, e pelas “normas de convívio social” estabelecidas na divisão social do trabalho e refletidas na distribuição das responsabilidades de arrimo, das atribuições domésticas e no poder de controle do próprio tempo disponível (idosos, mulheres e crianças).

<sup>3</sup> Embora ainda exista muito preconceito e desconhecimento sobre a complexidade da dinâmica do lazer, e a temática, no Brasil, tenha sido instalada no âmbito da educação física, verificamos, em uma análise superficial, o interesse que a temática vem despertando em sociólogos, economistas, arquitetos, antropólogos, especialistas em psicologia social, psicólogos, administradores, jornalistas, filósofos, pedagogos entre outros, nos últimos 20 anos.

<sup>4</sup> MELO, V. A. Relações entre recreação/lazer e educação física: notas históricas. *ANAIS do X congresso brasileiro de ciências do esporte*, Goiânia, 20 a 25 de outubro de 1997. p. 1060 a 1065. No texto referido o autor faz uma análise dos problemas gerados no percurso da estruturação das relações da educação física com a recreação/lazer, concluindo que o privilégio às atividades físicas como formas de lazer e a esta área como base para os estudos do lazer no Brasil dá-se numa “relação direta com o sentido que as atividades recreativas, e as atividades físicas, ganharam no Brasil, como recuperadoras da força de trabalho do operariado, extenuado pelas duras condições a que estava submetido, e como componente da manutenção de sua ‘saúde’, elemento fundamental para um país que pretendia ser ‘moderno’. Esta ênfase, então, determina e aponta o professor de Educação Física como o de perfil mais adequado para atuar com tais atividades” (p. 1061).

Segundo MARCELLINO<sup>5</sup> equipamentos específicos de lazer são espaços especialmente concebidos para a realização de atividades de lazer e é sobre as barreiras para a participação de PPDF nesses espaços que quero discutir.

### **Minhas preocupações**

Feita a pesquisa bibliográfica entendi que seria importante verificar com as próprias PPDF, que vivem no dia-a-dia as barreiras apontadas pelos autores, se existem outros fatores de restrição e se estas pessoas percebem tais barreiras. Para isso fizemos uma pesquisa de campo.

Através dela investigamos também: as atividades desenvolvidas, o nível de participação, os valores do lazer, o conceito de pessoa portadora de deficiência física e a influência da participação num grupo sistematizado de lazer na apropriação do lazer de uma forma geral

Foram entrevistadas 20 pessoas, sendo 10 participantes de um grupo de lazer que desenvolve atividades do conteúdo físico-esportivo e 10 pessoas que não participam de atividades sistematizadas desse conteúdo.

### **Resumo da descrição e análise de dados**

As pessoas entrevistadas, que não participam de grupos de lazer sistematizado, embora conceituem “pessoa portadora de deficiência física” muito diversificadamente, têm na base dos seus discursos as limitações, sendo estas físicas e/ou sociais.

Muitas das pessoas que participam de grupos de atividades físicas, admitem a existência de limitações, mas vão além e enfatizam a necessidade de uma luta para derrubar as barreiras existentes e principalmente para derrubar os preconceitos.

As atividades desenvolvidas pelas pessoas entrevistadas são em sua maioria de conteúdo social, físico-esportivo e artístico. Elas se dão prioritariamente nos gêneros do consumo e da fruição.

A principal atividade apontada foi o cinema, seguida pela televisão, o que nos faz pensar na importância e nos “abusos” da indústria cultural.

As atividades de conteúdo físico-esportivo só são desenvolvidas no gênero da prática, pelas pessoas que participam de grupos sistematizados para esse fim. Essa prática não se estende em outro tempo/local.

Antes de iniciar a pesquisa acreditava que as PPDF, que participavam, de grupos de atividades físicas, tinham um lazer mais diversificados que as outras. No entanto, o que me foi apresentado nesta pesquisa é que as pessoas que não participam de grupo algum desenvolvem atividades mais diversificadas.

A participação num grupo de lazer, neste caso especificamente de atividades físicas, pode restringir o lazer das PPDF às atividades do mesmo, não ocorrendo então uma educação para o lazer e sim a possível contribuição para a formação de “guetos”, de grupos fechados, intensificando que existe divisão entre o mundo dos “normais” e das PPDF.

É importante colocar aqui o cuidado que os profissionais devem ter na formação e desenvolvimento de grupos, para que tal fato seja pelo menos minimizado.

Quanto ao nível de participação, posso afirmar que a grande maioria das pessoas que não participam de grupos de atividades físicas e muitas das que participam não interferem de forma crítica ou criativa em suas atividades e lazer.

Uma série de fatores pode estar contribuindo para esse conformismo diante do lazer. Um deles é a própria educação formal, que muitas vezes nem é acessível às PPDF, e quando realizada sua qualidade é questionável.

<sup>5</sup> MARCELLINO, N. C. ESTUDOS DO LAZER – Uma introdução, 1996, p32.

- oferecer sólida formação sobre a conjuntura sócio-econômica mundial, tendo em vista que também os investimentos e projetos no âmbito da recreação e lazer sofrem influências desta conjuntura mundial<sup>11</sup>;
- possibilitar sólida formação no âmbito das origens históricas do lazer, de maneira a configurar os diversos interesses em conflito na definição dos sentidos da ocupação do tempo livre<sup>12</sup>;
- possibilitar sólida formação cultural aos profissionais envolvidos com a prestação de serviços em lazer, tendo em vista tratar-se da atenção à satisfação dos interesses subjetivos humanos que envolvem a fruição do tempo disponível em diferentes culturas e contextos;
- possibilitar a compreensão da inserção do Brasil na dinâmica mundial em que deve ser contextualizada a problemática do lazer;

Estes desafios pedem a atuação multidisciplinar dedicada ao estudo do lazer (refletindo sobre a complexidade do “querer” e do “poder fazer” que envolve um tempo destinado a recuperação para o trabalho, para a diversão, o consumo e a satisfação de necessidades<sup>13</sup> subjetivas de ordens diversas) e à formação profissional no âmbito da graduação, bem como atualização e especialização “latu senso”.

Na estruturação de novos cursos, necessitamos investir na construção de um projeto político-pedagógico que prepare profissionais (em serviços diretos e indiretos) aptos a reconhecer o problema da emancipação humana que está por trás das origens do lazer; que reconheçam o “lazer” enquanto **acontecimento** carregado de possibilidades de experimentação de sensações diferenciadas e de expressão destas sensações nas mais variadas linguagens<sup>14</sup>.

A partir das posições aqui assumidas, entendo que os cursos de formação profissional em lazer, de maneira geral, não estão dando conta de possibilitar a compreensão da *totalidade* da dinâmica que envolve a problemática do lazer, enquanto:

- fragmento de tempo reconquistado<sup>15</sup> com a finalidade de atender às necessidades humanas no âmbito da expressão;
- expressão histórica gritante do estágio de desobjetivação<sup>16</sup> e estranhamento a que chegaram os processos de produção de bens e serviços;
- acontecimento integrado às dimensões do trabalho, com potencialidades de manutenção da estrutura de opressão existentes no âmbito das relações de trabalho e potencialidades emancipatórias;
- acontecimento a ser democratizado e administrado com políticas que superem a repetição de receitas e práticas idiotizantes<sup>17</sup>, desvinculadas dos sentidos/necessidades da população a que se destinam;
- campo de atuação profissional complexo, que pode **dedicar-se à**: 1. simples “**animação**” para a diversão e o esquecimento da condição cotidiana de estranhamento presente no “lazer passivo” voltado apenas ao consumo; 2. ou à **trabalhosa superação** desta condição, na preparação dos homens para o “lazer ativo”, voltado para a fruição crítica e criativa do “tempo disponível”<sup>18</sup>.

<sup>11</sup> Esta formação deve contemplar as diversas interpretações a exemplo de ANTUNES (*Adeus ao trabalho?* Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.); KURZ (*O Colapso da Modernização e Os últimos combates*); De Masi (*A emoção e a regra e Ozio Creativo*)

<sup>12</sup> Aqui, vejo a necessidade de contemplar toda a literatura clássica que refere-se às origens históricas, as dinâmicas do sentido do lazer no âmbito de diversas culturas e camadas sociais etc.)

<sup>13</sup> Ver FALLEIROS, M. I. L. Repensando o lazer. *Perspectiva*, São Paulo, Número 3, p. 51-65, 1980.

<sup>14</sup> A colocação do lazer como “resistência” é feita por VALLE, L. A. B. do. in *O lazer como resistência. Fórum educacional*, outubro/dezembro. 1988.

<sup>15</sup> Ver CUNHA, N. *A felicidade imaginada: a negação do trabalho e do lazer*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

<sup>16</sup> MARX, K. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana. in FERNANDES, F. *Marx/Engels*. Capítulo: “a consciência revolucionária da história”. São Paulo: Ática, 1989. p. 146 a 181.

<sup>17</sup> Termo divulgado por Tereza FRANÇA (LOEDEFÉ -PE), in artigo publicado na Revista *Motrivivência*, número 8.

<sup>18</sup> MARCELLINO, N. C. Atividade e passividade. *Correio Popular*, Coluna “Lazer e Turismo”, Caderno de “Viagens, gastronomia e espetáculos”, Campinas, 15 de maio. 1987.

- BRUYNE, Paul de, et alii. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977, 251p.
- CAMARGO, L. O. L. **O que é Lazer**. SP: Editora Brasiliense, 1986.
- CANTARELI, E. M. B.. **Barreiras Sócio-Culturais e Lazer das Pessoas Portadoras De Deficiência: Um Estudo Do Grupo Fraternidade Cristã De Doença E Deficiência De Campinas**, Sp. Dissertação de Mestrado. FEF-UNICAMP. Campinas, 1998.
- CARMO, A. A. **Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina**. Brasília: Secretaria de Desportos/PR, 1994.
- DO VALE, L. A. B. **Lazer: senso comum, perspectiva histórica e tentativa de definição**. Revista do Mestrado em educação. Rio de Janeiro: UERJ, 2(3/4): 12-16, 1987.
- DUMAZEDIER, J. **Lazer e Cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- \_\_\_\_\_, **Valores e Conteúdos Culturais do Lazer**. São Paulo, SESC, 1980.
- MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1987.
- \_\_\_\_\_, **O Lazer sua especificidade e seu caráter interdisciplinar**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*: 12 (1,2,3): 313-317, 1992.
- \_\_\_\_\_, **Lazer e humanização**. Campinas: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_, **ESTUDOS DO LAZER: uma introdução/Nelson Carvalho Marcellino**. Campinas: Autores Associados, 1996a
- OIT. **Organização de Trabalho para Pessoas Portadoras de Deficiência: um guia para organizações de trabalhadores**. CORDE. Brasília, 1994.
- PELLEGRIN, A. O Espaço de Lazer e a Administração Municipal. In:
- MARCELLINO, N. C. (org.) . **Políticas Públicas E Setorias de Lazer** Campinas: Autores Associados, 1996b.
- RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes**. SP, Nova Cultural: Brasiliense, 1985.
- SOUZA, P. A. de. **O Esporte na paraplegia e tetraplegia**. Rio de Janeiro, 1994.
- YURGEL, M. Problemas da Arquitetura Contemporânea, in *Série Estudos*, n°2, São Paulo, SESC, 1977.
- GTT 6 – Educação Física/Espportes e Recreação/Lazer  
Rua Luis Antonio de Carvalho, 68, Centro, Porto Feliz – SP. Cep 18.540-000  
e-mail: josilene@fef.unicamp.br

## **O "MEIO" HUMANO E O SER AMBIENTE: ESPORTE/LAZER E INTERVENÇÃO AMBIENTAL - PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES -**

*Carlos Rogério Ladislau*

---

*RESUMO: O presente artigo constitui uma primeira aproximação da literatura que tangencia o debate acerca do desenvolvimento de atividades esportivas em contato com a natureza e o impacto acarretado sobre o meio ambiente. Parte do prenúncio dessa discussão, representado por Pierre de Coubertin, e caminha para os dias de hoje, apontando alguns fatores que determinam a crise ambiental, via exploração irresponsável da natureza pelo homem. Nesse sentido, adverte para a necessidade de medidas efetivas serem tomadas para a reversão desse quadro, apontando a possível contribuição das iniciativas levadas a cabo no campo não-formal, com destaque para as modalidades esportivas desenvolvidas em ambientes naturais. Atendo-se a esse campo, discute a origem do crescente interesse por essas atividades, bem como notas acerca das implicações do desenvolvimento delas sobre o meio ambiente. Nessa empreita, resgata a idéia de Meio Ambiente e de Corpo enquanto construções culturais elaboradas pelo homem ao longo de sua história.*

---

# **O LAZER DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA FÍSICA**

## **Análise das Principais Barreiras Encontradas por Pessoas Portadoras de Deficiência Física Para a Prática do Lazer em Equipamentos Específicos**

### **Considerações Finais**

**Autora: Josilene Ferro Antunes**

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física

**Orientador: Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino**

Depto. de Estudos do Lazer, FEF-unicamp, PIBIC/CNPq

---

*Resumo: Acredito que o lazer é uma produção cultural, e sendo assim deveria ser garantido a sua apropriação por todos os membros da sociedade. Neste trabalho apresentarei as considerações finais da pesquisa de iniciação científica que trata das barreiras para o lazer enfrentadas pelas pessoas portadoras de deficiência física, pessoas que muitas vezes tem seu acesso às atividades e aos equipamentos específicos de lazer restringidos por inúmeros fatores.*

---

No I Congresso Regional Sudeste do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Jornada Pré-Combrace), em Campinas, de 9 a 11 de abril de 1999, tive a oportunidade de apresentar as considerações iniciais do relatório desta pesquisa de iniciação científica.

Foram colocados, naquela ocasião, o conceito de lazer utilizado, o de equipamentos específicos de lazer, o que entendo por barreiras que dificultam ou impedem a prática do lazer, pelas pessoas em geral, e de modo especial, pelas pessoas portadoras de deficiência física.<sup>1</sup>

A metodologia utilizada no trabalho foi uma combinação entre uma pesquisa bibliográfica sobre os temas: lazer, pessoa portadora de deficiência física (PPDF), espaço e barreiras para o lazer; e uma pesquisa de campo utilizando a técnica da entrevista estruturada.<sup>2</sup>

Este comunicado pretende colocar (dentro do espaço delimitado pelo Congresso), as principais conclusões destas pesquisas.

Nesse sentido, o texto será dividido em 4 partes interligadas: Retomando a discussão sobre o lazer, Minhas preocupações, Resumo e análise da descrição de dados e O confronto com a realidade.

### **Retomando a discussão sobre o lazer**

Sendo uma produção histórica, o lazer é um patrimônio cultural da sociedade, devendo ser apropriado por todos os seus integrantes. Contudo, sabemos que “no plano cultural, uma série de preconceitos restringe as práticas do lazer aos mais habilitados, aos mais jovens e aos que se enquadram nos padrões de normalidade”.<sup>3</sup>

As PPDF não se enquadram em tais padrões ditados pela ideologia dominante, o que as faz enfrentar uma série de “barreiras” no que se refere a participação no lazer.

Para que o lazer ocorra é necessário que ao tempo disponível corresponda um espaço disponível. E o espaço para o lazer, é o espaço urbano, uma vez que a maioria da população se concentra nas cidades.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Anais do I Congresso Regional Sudeste do CBCE (Jornada Pré-Combrace), p 116.

<sup>2</sup> BRUYNE, Paul de, et alii. Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais. 1977, 251p.

<sup>3</sup> MARCELLINO, N. C. ESTUDOS DO LAZER – Uma introdução, 1996, p23.

<sup>4</sup> MARCELLINO, N. C. Lazer e Humanização, 1995.

função do desenvolvimento e do progresso, sem se preocupar com o destino desse processo. Parece que, acreditando no potencial da ciência e da técnica de superar os limites impostos pelo equilíbrio dos ecossistemas, “tratamos o meio ambiente com se os recursos fossem inesgotáveis”<sup>6</sup>. E o poder da manipulação ambiental tem atingido tal nível que “o medo das catástrofes naturais foi substituído pelas catástrofes do controle da alta tecnologia sobre os elementos da natureza”<sup>7</sup>. É por isso que Guattari<sup>8</sup> nos adverte no sentido de estarmos colocando em risco a própria existência da vida na Terra mediante um processo gradativo de destruição ambiental, o qual ocorre em função dos avanços da Ciência e da Tecnologia e do progresso das sociedades. Neste contexto, cabe ressaltar o questionamento de Jozimar Almeida<sup>9</sup>: “onde está a lógica e a razão ao se caminhar para a destruição do meio ambiente, estando umbilicalmente dependente dele?”.

Ao que tudo indica, no confronto entre as satisfações humanas e as necessidades ambientais<sup>10</sup>, a natureza tem sido bastante prejudicada, já que a negligenciamos (e, portanto, a nós mesmos) quando o atendimento de suas demandas implica em abrimos mão de nossos prazeres e desejos<sup>11</sup>.

Embora esse modelo civilizatório esteja sendo questionado, admitindo-se a necessidade da construção de uma nova ética nas relações das sociedades entre si e delas com a natureza<sup>12</sup>, “o simples reconhecimento de que algumas práticas adotadas na expansão das fronteiras em busca do crescimento econômico são nocivas ao meio ambiente e ao homem não é suficiente. É preciso (...) promover mudanças nas políticas de desenvolvimento e encontrar alternativas para os modelos até agora adotados”<sup>13</sup>, já que “cada vez mais, os equilíbrios naturais dependerão das intervenções humanas”<sup>14</sup>.

De certa forma, pode-se notar um processo de *sensibilização ecológica* pelo qual vem passando a opinião pública brasileira<sup>15</sup>, muito embora ainda possa ser observada uma *dualidade esquizofrênica* ao se analisar as práticas e os discursos sobre a natureza no Brasil<sup>16</sup>. Assim, “paralelamente a toda uma retórica que louva as riquezas e as belezas naturais do país desde o início da colonização portuguesa, assiste-se a uma destruição sistemática dessas mesmas riquezas e belezas”<sup>17</sup>. Parece que o brasileiro enaltece a grandiosidade natural do seu país mas não reconhece nela um motivo de preocupação e responsabilidade, que demanda trabalho sério e ações honestas no sentido da sua sustentabilidade<sup>18</sup>. É preciso superar esse quadro se houver, de fato, o interesse em reverter (ou, ao menos, atenuar) o atual processo de degradação ambiental que acomete o país.

<sup>6</sup> Jost KRIPPENDORF. *Sociologia do Turismo*, p.29

<sup>7</sup> Ana Márcia SILVA. *Op. cit.*, p.122. A autora prossegue afirmando que esta tecnologia “se apresenta como ilimitada e independente da ética e da consideração ecológica”.

<sup>8</sup> Felix GUATTARI. *As três ecologias*, p.07. Para o autor, “o planeta Terra vive um período de intensas transformações técnico-científicas, em contrapartida das quais engendram-se fenômenos de desequilíbrios ecológicos que, se não forem remediados, no limite, ameaçam a implantação de vida em sua superfície”.

<sup>9</sup> Jozimar Paes de ALMEIDA. *A extinção do arco-íris: ecologia e história*, p.15.

<sup>10</sup> Refiro-me, aqui, a necessidades que, uma vez atendidas, poderiam contribuir para a restauração – ainda que parcial – do equilíbrio biofísico do planeta, como a diminuição (ou mesmo eliminação) da descarga de Cloro-fluor-carbono (CFC) na atmosfera, por exemplo. 0

<sup>11</sup> Jost KRIPPENDORF. *Op. cit.*, p.154. “Estamos longe de aplicar os novos princípios que desejamos para nós. Queremos, por exemplo, manter um comportamento respeitoso em relação ao meio ambiente. Ora, apenas um pequeno número entre nós está disposto a agir de acordo com estes princípios e a reduzir os malefícios que provoca no mesmo. Utilizando, por exemplo, os transportes públicos, ao invés do carro particular...”.

<sup>12</sup> Mauro GUIMARÃES. *A dimensão ambiental na educação*, p. 14.

<sup>13</sup> BRASIL. *Diretrizes para uma política nacional de ecoturismo*, p. 06.

<sup>14</sup> Felix GUATTARI. *Op. Cit.*, p.52

<sup>15</sup> Mauro GRÜN. *Op. cit.*, p.19

<sup>16</sup> PADUA citado por Célia Maria de Toledo SERRANO. *A vida e os parques: proteção ambiental, turismo e conflitos de legitimidade em unidades de conservação*, p. 108.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 108.

<sup>18</sup> Américo PELLEGRINI FILHO. *Ecologia, cultura e turismo*, p.38.

Outro fator que deve ser lembrado é o conceito ainda existente em nossa sociedade de que o lazer é uma parte da vida de menor importância que as outras e que portanto não necessita de reflexão.

Algumas das pessoas que participam de grupos demonstram uma preocupação em fazer críticas e dar sugestões quanto à acessibilidade dos equipamentos específicos de lazer. Nos mostram também a importância de se fazer reivindicações coletivamente. No entanto tal participação se restringe muitas vezes aos fatores físicos das instalações dos equipamentos e não se estendem ao conteúdo das atividades propriamente ditas.

A maior parte das pessoas que não participam de nenhum grupo de lazer sistematizado e algumas das que participam, não percebem o lazer como possibilidade e desenvolvimento pessoal e social.

Embora muitas vezes de forma restrita, alguns participantes de grupos chegam a perceber tal possibilidade. A possibilidade de conscientização, de tomada de atitude para mudanças de relevância no contexto social não foi apontada nenhuma vez o que nos deixa o questionamento: será que as atividades desenvolvidas não têm se tornado apenas uma prática conformista?

### O confronto com a realidade

Na pesquisa bibliográfica discuti a questão das barreiras para o lazer entendendo-as não como a existência de fatores isolados que dificultam a prática do lazer, mas sim como um emaranhado de fatos sociais que se relacionam dialeticamente formando o que MARCELLINO<sup>6</sup> chama de **todo inibidor**.

Discuti as inadequações físicas dos equipamentos urbanos de um modo geral, dos equipamentos de lazer e de transporte o que chamarei de **barreiras físicas**, pois a dificuldade de acesso aos equipamentos de lazer se daria devido à estrutura física dos equipamentos ou do transporte.

Reconhecendo que tais barreiras também se dão por fatores sociais e culturais, existe um outro conjunto de fatores que não tem em seu cerne a questão física, o qual chamarei de **barreiras sócio-culturais**. Neste grupo estão: o nível sócio-econômico, a questão conceitual de PPDF, a obtenção da educação e do trabalho, a formação de estereótipos, a concentração dos equipamentos nas áreas centrais das cidades, as grandes distâncias lar - equipamentos de lazer, o alto preço das entradas, o acesso ao transporte, o sexo, a faixa etária, a violência dos grandes centros, a dependência da família, os preconceitos e a discriminação. Em relação aos preconceitos gostaria de destacar a relativização das PPDF à pessoas portadoras de deficiência mental o que, já de antemão a incapacitaria para uma série de atividades que na verdade tem capacidade para desenvolver.

Alguns dos entrevistados dizem não existir barreiras para a prática do lazer.

De um modo geral, as pessoas entrevistadas não conseguem “ler as entrelinhas” da situação social brasileira atual. Não percebem que os determinantes sócio-econômicos ditados pela ideologia do lucro são os geradores dos preconceitos e das desigualdades que enfrentam não só para a prática do lazer em equipamentos específicos como em todas as esferas da vida cotidiana.

### Bibliografia

- ABNT. **Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência a Edificações, Espaço Mobiliário e Equipamentos Urbanos**. Rio de Janeiro. ABNT, 1994.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Psicologia Básica do Excepcional**. São Paulo, EPU, 1986.
- ASSEMBLÉIA NAC. CONSTITUINTE. **A Constituição do Brasil**. RJ: Bloch Editores S.A., 1988.
- BABUY, S. **O espaço do Encontro Humano**. São Paulo, SESC, 1980.
- BLASCOVI-ASSIS, S. M. **Lazer e Deficiência Mental: O papel da família e da escola em uma proposta de educação pelo e para o lazer**. Tese de Doutorado. Campinas: FEF-UNICAMP, 1992, 124p.

<sup>6</sup> MARCELLINO, N. C. **Lazer e Humanização**, 1995.

Sendo natureza, ao contemplar questões referentes ao meio ambiente, o homem não estaria tratando de algo externo a si, mas de sua própria intimidade, do ser-no-mundo, de sua corporeidade<sup>30</sup>.

Nessa linha de reflexão, “as experiências íntimas do corpo com a natureza, numa perspectiva subjetiva, expressam em alguns casos uma busca de reconhecimento do espaço ocupado por este corpo na sua relação com o mundo, uma revisão de valores, bem como um encontro muito particular do homem com ele mesmo”<sup>31</sup>.

A consideração do tema do corpo visitando a natureza exige de nós a compreensão da corporeidade enquanto presença no mundo<sup>32</sup>, o que nos faz reconhecer os corpos como sendo criados por diversas culturas e ideologias<sup>33</sup>. Pode-se, pois, dizer que “o corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte”<sup>34</sup>. Heloísa Bruhns<sup>35</sup> citando Rodrigues, coloca que “o ser humano possui uma estrutura biológica que lhe permite ver, ouvir, cheirar, sentir e pensar; porém a cultura ‘fornece o rosto de suas visões, sentimentos e pensamentos, criando novos cheiros, sons e visões, constituindo novos universos - e novos corpos”.

Se o meio ambiente e o corpo constituem formações que se definem à medida que são “lapidados” pela cultura, parece indiscutível o fato de que “o relacionamento dos homens com a natureza é [também] uma construção cultural”<sup>36</sup>.

Tal relacionamento, decisivo para o futuro do nosso planeta, “tem sido motivo de discussão sob vários aspectos abrangendo diversas áreas do conhecimento”<sup>37</sup>. No campo da Educação Física, esse assunto tem sido abordado de diferentes enfoques, destacadamente na consideração do lazer em contato com a natureza através dos denominados esportes radicais<sup>38</sup>, assunto do qual estivemos tratando aqui.

Cabe ressaltar, por fim, a grande responsabilidade que se delinea no horizonte dessa área no sentido da ampliação dos olhares de seus profissionais sobre as suas possibilidades de atuação no que diz respeito, especialmente, ao seu papel no equilíbrio planetário. “Não porque tenhamos que acompanhar a moda de falar de Ecologia, mas porque repensar o Ser Humano e sua função neste planeta é tarefa de todos”<sup>39</sup>.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, J.P. A extinção do arco-íris: ecologia e história. Campinas, SP: Papyrus, 1988. 93p.

BRASIL. Diretrizes para uma política nacional de ecoturismo. *Sílvio Magalhães Barros II e Denyse Hamu M. de La Penha (Coords.)*. Brasília, DF: EMBRATUR, 1994. 48p.

BRUHNS, H.T. Lazer e meio ambiente: corpos buscando o verde e a aventura. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v. 18, n.2, 1997.

<sup>30</sup> Maria Augusta Salim GONÇALVES. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*, p. 102. A autora define a corporeidade com sendo a forma do homem ser-no-mundo e ao mesmo tempo, vivenciar-se na intimidade do Eu. “O corpo (...) é o próprio ser no mundo impregnado pela subjetividade que o anima.”

<sup>31</sup> Heloísa Turini BRUHNS. *O corpo visitando a natureza: possibilidades de um diálogo crítico*, p. 136.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 130.

<sup>33</sup> Ana Márcia SILVA. *Op. cit.*, p. 124.

<sup>34</sup> Jocimar DAOLIO. *Os significados do corpo para a cultura e as implicações para a Educação Física*, p.25.

<sup>35</sup> Heloísa Turini BRUHNS. *Lazer e meio ambiente: corpos...*, p.88.

<sup>36</sup> Gustavo Lins RIBEIRO e Flávia Lessa de BARROS. *A corrida por paisagens autênticas: turismo, meio ambiente e subjetividade no mundo contemporâneo*, p. 49.

*Convém assinalar, nesse ponto, a observação levada a cabo por Donna HARAWAY, Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80, p. 243-6. Conjecturando sobre os efeitos das intervenções biotecnológicas na construção de um novo ser – o Cyborg, misto de máquina e organismo – a autora defende que, nessa escala, “a natureza e a cultura são retrabalhadas; uma não pode ser mais a fonte de apropriação ou incorporação pela outra”. Ao meu ver, a exploração dessa idéia nos propõe uma nova interpretação acerca da relação homem-natureza (ou organismo / máquina-natureza), à medida que, se em termos imediatos, os cyborgs ainda constituem uma obra de ficção, o pensamento que subsidia a sua concepção já perpassa os mais diversos campos da existência humana, orientando percepções e entendimentos que possibilitam encarar o advento de tal ser como algo absolutamente possível e desejável.*

<sup>37</sup> Heloísa Turini BRUHNS. *Lazer e meio ambiente: corpos...*, p.87.

<sup>38</sup> Ana Márcia SILVA. *Op. cit.*, p.119.

<sup>39</sup> Humberto Luís de Deus INÁCIO. *Op. cit.*, p. 135.



## Introdução

As questões referentes à interação entre meio ambiente e o desenvolvimento de atividades esportivas têm sido foco de grande atenção atualmente. Embora Pierre de Coubertin tenha assinalado nesse sentido já em 1907, propondo, mediante preceitos éticos, uma *atitude harmoniosa do esportista com relação à natureza*<sup>1</sup>, é apenas a partir da década de 70 que surge uma sistematização mais incisiva desse debate, de certa forma inaugurada pela publicação, na Alemanha, de um artigo da autoria de Jürgen Dieckert e que apontava o esporte como prejudicial à natureza quando desenvolvido sem recursos de proteção ambiental.

De fato, acompanhando as elaborações de Lamartine Pereira da Costa na introdução do livro “Meio Ambiente e Desporto: uma perspectiva internacional”<sup>2</sup>, vemos que, de acordo com o princípio número 8 da Declaração do Rio de Janeiro (resultado final da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada em 1992) uma vez que ela propõe a “redução e eliminação de padrões de produção e consumo não-sustentáveis”, algumas intervenções devem ser levadas a cabo no campo esportivo, pois o esporte tem apresentado uma “crescente expansão por vezes de forma não saudável à sociedade e, frequentemente, em desarmonia com a natureza”.

Diante desse quadro, esse artigo se lança na perspectiva de levantar alguns pontos desse debate, articulando o estágio atual da problemática ambiental com as possibilidades e riscos do desenvolvimento de atividades esportivas em ambientes naturais e tomando, como um dos referenciais de enfoque, a interação dialética entre *corpo e natureza*.

### Uma crise ecológica: o “meio” humano

É eminente o destaque que têm recebido as questões ecológicas e ambientais dentre as preocupações que se impõem para este final de século. Numa análise breve do nosso contexto, podemos identificar alguns fatores que justificam a gênese dessas questões: “crescimento populacional exponencial; depleção da base de recursos naturais; sistemas produtivos que utilizam tecnologias poluentes e de baixa eficiência energética; sistema de valores que propiciam a expansão ilimitada do consumo material”<sup>3</sup>. A soma desses fatores e de seus efeitos caracterizam o que podemos chamar de crise ecológica ou crise ambiental, para a qual concorrem ainda outros elementos de ordem subjetiva e social. Nesse sentido, a economia atual, forjada nos modos de produção do capitalismo, tem proposto a artificialização da sociedade e o concomitante afastamento desta com relação à natureza<sup>4</sup>. Tal fato é potencializado por uma concepção antropocentrada acerca do meio ambiente<sup>5</sup>, a qual, tomando a satisfação humana como a finalidade para todos os processos efetuados neste planeta, dá *permissão*, ao homem, para manusear, a seu bel prazer, todo e qualquer componente ambiental, a revelia dos danos que essas ações possam causar em termos ecossistêmicos. Dessa forma, o ser humano, não integrado ao todo, tem dificuldade em perceber as relações de equilíbrio da natureza, e acaba agindo de forma desarmoniosa sobre o meio, causando grandes desequilíbrios ambientais.

Embora já se possa identificar alguns indicadores da “*contramão*” dessas ações, das quais podemos destacar o notório desenvolvimento do ecoturismo atualmente e as preocupações quanto à sustentabilidade ambiental que o acompanham, muitas vezes o ser humano ainda tem destruído o selvagem e o natural em

<sup>1</sup> Lamartine Pereira da COSTA. *Elaborando uma teoria do meio ambiente e desporto*, p. 40.

<sup>2</sup> *Idem*. *Meio Ambiente e Desporto: uma perspectiva internacional*, Introdução, p. 23.

<sup>3</sup> BIJOS citado por Mauro GRÜN. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*, p. 22.

<sup>4</sup> Ana Márcia SILVA. *A dominação da natureza: o intento do ser humano*, p. 121. A autora coloca que a economia característica do modo de produção capitalista “foi destruindo as bases naturais da vida humana, com uma substituição gradativa do meio natural por outro artificial. Na medida em que ocorre esta troca, não sendo mais a sociedade que se instala na natureza, provocando poucas alterações, mas os eventos da natureza que ocorrem em espaços existentes neste meio cada vez mais artificializado, transformam-se a relação entre esses componentes”.

<sup>5</sup> Mauro GRÜN. *Op. cit.*, p. 23. Elaborando sobre o enfoque cartesiano do meio ambiente, o autor destaca que “uma das principais causas da degradação ambiental tem sido identificada no fato de vivermos sob a égide de uma ética antropocêntrica. No sistema de valores formados em consonância com essa ética, o Homem é o centro de todas as coisas”. Essa posição é também destacada por Jeremy RIFKIN, *The biotech century*, p. 199. Após fazer uma incursão pelos escritos do antropólogo C.R. Hallpike, este autor afirma que *nossos conceitos de natureza são completamente antropocêntricos*.

engrenagem e a doença é encarada como um desajuste mecânico. Com este modo de atuação, o homem passa a se restringir a um número de prontuário ou de leito, uma síndrome ou um órgão doente. Deixando dessa forma de considerar o direito do paciente de existir enquanto Ser repleto de dimensões.

No trabalho com crianças que fazem tratamento de câncer tudo isso vem a ser de extrema relevância na medida em que a criança é um Ser intimamente dependente de outro. E quando diagnosticada tal doença é notável o sofrimento de familiares não apenas pelo aparecimento e evolução da doença, como também pela ruptura desse vínculo.

Sabe-se que a partir da data desse diagnóstico haverá uma mudança na rotina da vida dessa criança, com internações e diversos procedimentos médicos. Chiattonne diz que alguns autores chegam a descrever uma “privação na vida social” constituída por “habitat inadequado”, “susceptibilidade às agressões físicas, psíquicas e sociais”, “distorções emocionais”, “baixo rendimento intelectual”, “desnutrição”, fatores esses que repercutirão diretamente nas condições da doença, ou seja, terão inúmeras influências durante o processo do tratamento e durante a recuperação do paciente.

Na busca de reverter esse quadro, foi traçado um projeto recreativo que viesse a intervir no processo do tratamento de crianças portadoras de câncer. A criança, dentro desse projeto, é encarada como um ser humano, com características individuais e como um ser cultural que vem a interferir no ambiente no qual está inserido, capaz de estabelecer ligações com qualquer profissional que atue no seu tratamento através de atividades onde elas expressão seus sentimentos, desejos e emoções.

Esse trabalho vem sendo realizado junto ao Centro de Hematologia e Oncologia Pediátrica, que é responsável pelo tratamento ambulatorial das crianças portadoras de câncer que chegam ao Instituto Materno Infantil de Pernambuco (IMIP). As reflexões aqui relatadas são frutos de um trabalho que vem sendo feito e aprimorado desde 1997. Feito também com muita dedicação, na esperança de que futuros profissionais de Educação Física, ligados à área de recreação e lazer, venham a desenvolver projetos juntamente com os diversos profissionais que atuam no tratamento de doenças infantis. Este trabalho é dedicado a todos aqueles que colaboraram na formação dessa experiência, em especial à Dra. Arli\*\* e à Fátima,\*\*\* pela amizade, pelo empenho e pelo apoio que sempre me deram. E por fim à todas crianças que me dão a cada dia uma nova lição de vida.

## **Particularidades no Trato Recreativo**

Quando uma criança é submetida a um tratamento de câncer vários fatores contribuem para o aparecimento de dissabores existenciais ao seu desenvolvimento. Fatores esses que influenciam diversos planos como o social, o psicológico, o físico e o clínico. Visando um melhor entendimento desses fatores, citarei-os logo de início para numa parte posterior do trabalho relatar a forma de atuação das vivências lúdicas que vem a ameniza-los.

### *Mudanças no âmbito social*

É certo que doença não escolhe classe social, assim sendo, no atendimento à criança portadora de câncer encontramos as maiores disparidades culturais que se possa imaginar. Como se trata de um tratamento longo, irá acarretar um certo desvinculo com sua família, com sua casa, com seus amigos, com sua escola... ou seja, a criança passa a entrar em um mundo desconhecido, onde terá que se adaptar a realidades nunca antes imaginadas, fazer novas amizades, conviver com pessoas de índoles diversas num ambiente totalmente novo.

### *Medo do desconhecido*

Esse fator, que já advém de outros, dificultará o ajustamento da criança à situação dos internamentos e da doença. Refere-se à questão de que os ambientes que agora compõem sua rotina é totalmente novo e desconhecido. Antes de chegar ao tratamento ambulatorial ela já deve ter passado por diversos exames e

\*\* Psicóloga, Administradora hospitalar e Diretora do Núcleo de Apoio à Criança com Câncer

\*\*\* Fundadora do Grupo de Apoio à Criança com Câncer.

## Esporte/Lazer e o Ser Ambiente

De acordo com Bruhns<sup>19</sup>, as preocupações ambientais no Brasil tem despertado manifestações em diversos campos, tanto formais quanto informais. Destas, “merecem destaque as opções por modalidades esportivas, denominadas por alguns de esporte de aventura, esportes na natureza, ou esportes relacionados ao turismo ecológico”<sup>20</sup>.

Discutido no Brasil desde 1985, o turismo ecológico - ou ecoturismo - consiste em visitas a “áreas naturais não degradadas ou não poluídas, com o objetivo específico de estudar, admirar e fruir a paisagem e suas plantas e animais, tanto quanto manifestações culturais (do passado e do presente) encontradas nessas áreas”<sup>21</sup>. O documento “Diretrizes para uma Política Nacional de Ecoturismo”, em sua conceituação desta atividade confere a ela alguns compromissos quanto a sua responsabilidade ambiental. Assim, o ecoturismo é entendido como “o segmento da atividade turística que utiliza, de forma sustentável, o patrimônio natural e cultural, incentiva sua conservação e busca a formação de uma consciência ambientalista através da interpretação do meio ambiente”<sup>22</sup>.

As atividades ligadas ao ecoturismo representam um espaço fértil para o incremento dos esportes ecológicos, os quais podem significar, para os praticantes, a busca pela aventura, pelo novo, pelo desconhecido, longe dos padrões urbanos<sup>23</sup>. Como tais atividades detêm, em si, sempre um objetivo estético - ainda que os participantes não tenham nítida consciência disso<sup>24</sup>, em termos de espaço, nosso país mostra-se como um campo altamente estimulante para a prática de tais esportes<sup>25</sup>, com paisagens postais se espalhando por toda sua extensão.

Embora haja opiniões de que estes esportes de aventura possam ocasionar - em maior ou menor grau - danos para o meio ambiente<sup>26</sup>, pelo menos de imediato parece estar havendo uma interação harmônica entre essas atividades (ligadas ao ecoturismo) e a preservação ambiental<sup>27</sup>.

Para Inácio<sup>28</sup>, tecer considerações acerca do papel ambiental de uma atividade constitui tarefa de extrema complexidade, pois “requer um debate profundo sobre o ser humano e seu papel no planeta”. De fato, o entendimento a respeito da ecologia tida pela maioria da sociedade ainda é muito deficiente; falta a compreensão de esta área envolve um ângulo de grande amplitude, abrangendo desde questões relativas a plantas, animais, poluição, lixo, etc., até todos os aspectos que possibilitam ao homem o atendimento decente de suas necessidades e que estão ligados a sua qualidade de vida.

O meio ambiente (não tomado em seu estado puramente físico, mas como uma construção sócio-cultural) tem uma importância destacada nesse sentido, pois as alterações por ele sofridas refletem-se prolongadamente nas relações de suas cadeias ecossistêmicas e acabam por influenciar as condições de vida e o modo de ser do próprio ser humano.

Diante dessa dinâmica pendular, Mauro Guimarães<sup>29</sup> destaca a necessidade de se trabalhar intensamente a integração entre ser humano e ambiente, de forma a propiciar a conscientização de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela.

<sup>19</sup> Heloisa Turini BRUHNS. *Lazer e meio ambiente: corpos buscando o verde e a aventura*, p.86. A autora cita algumas dessas manifestações formais: “criação de partidos políticos, ações governamentais via formação de secretarias e ministérios, organizações não governamentais, apoio à pesquisa e propostas de trabalho por órgãos específicos (como por exemplo Fundação Banco do Brasil, Fundação O Boticário)...”

<sup>20</sup> *Ibidem*, p.86.

<sup>21</sup> CEBALLOS-LASCURIAN citado por Américo PELLEGRINI FILHO. *Op. cit.*, p.138.

<sup>22</sup> BRASIL. *Diretrizes para uma política...*, p.41.

<sup>23</sup> Heloisa Turini BRUHNS. *Op. cit.*, p. 86.

<sup>24</sup> Américo PELLEGRINI FILHO. *Op. cit.*, p.138.

<sup>25</sup> Heloisa Turini BRUHNS. *Op. cit.*, p.90.

<sup>26</sup> *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Editorial: *Os estudos sobre o lazer e meio ambiente na agenda da globalização*, p.85

<sup>27</sup> Heloisa Turini BRUHNS. *Op. cit.*, p.90

<sup>28</sup> Humberto Luís de Deus INÁCIO. *Op. cit.*, p. 135.

<sup>29</sup> Mauro GUIMARÃES. *Op. cit.*, p.30. Contrapondo-se a uma concepção antropocêntrica do universo, continua o autor: “Ao assimilar esta visão (holística), a noção de dominação do ser humano sobre o meio ambiente perde o seu valor, já que estando integrado em uma unidade (ser humano/natureza), inexistente a dominação de alguma coisa sobre a outra, pois já não há mais separação”.

## **A Diversidade de Nossas Brincadeiras**

Sempre levando em consideração todas as particularidades que possuem as crianças que se tratam no CEHOPE, exploramos todos os tipos de brincadeiras, buscando resgatar suas vivências lúdicas e sempre levando em consideração as riquezas culturais que cada um traz consigo. Dessa forma, agora veremos as diferentes formas e recursos que utilizamos em nossas vivências.

### **Brincar de Faz-de-Conta**

Nesse tipo de brincadeira a criança é criadora de seu próprio mundo, ela traduz o mundo dos adultos para suas possibilidades e necessidades. Nesse momento ela tem oportunidade de expressar e elaborar, de forma simbólica, seus desejos, conflitos e frustrações; quanto maior for sua imaginação maiores serão suas chances de ajustamento ao mundo ao seu redor.

Muitas vezes o faz-de-conta não imita a realidade mas, ao contrário, é um meio de sair dela, levando a criança a um novo estado de espírito. Por exemplo, quando a criança brinca com aparelhos médicos, nesse momento inverte-se os valores e agora ela é a dona da situação (passa a ser o médico), sua imaginação busca soluções para os problemas criados pela sua vivência enquanto paciente.

Essas situações imaginárias estimulam a inteligência e desenvolvem a criatividade, certamente é uma das formas de brincar mais fundamentais para um desenvolvimento infantil saudável, razão pela qual o "faz-de-conta" infantil é tratado e subsidiado com muita seriedade

### **Brincar com Outras Pessoas**

É certo que brincar sozinho é muito importante, porém não podemos negar que vivemos numa sociedade onde se faz necessário o cumprimento de leis para se ter uma boa convivência com todos, daí a necessidade de brincar com outras pessoas.

Às vezes uma criança diz: "eu também quero brincar", isso não significa que ela queira brincar junto, mas ao lado; de qualquer maneira é o começo da vontade de participar por parte de alguém que ainda não aprendeu a partilhar, (devido a fase de sua vida onde o egocentrismo é muito grande).

Esse tipo de brincadeira faz com que a criança aprenda a esperar sua vez e a interagir de forma mais organizada, respeitando regras e cumprindo normas. Essas brincadeiras podem ser através de imitação de gestos, de desafios ou simplesmente partilhando um jogo de dominó, por exemplo.

### **Brincar em Grupo**

Saber participar de um grupo é uma aprendizagem muito enriquecedora e indispensável a uma boa integração social. Dentro de brincadeiras em grupos as crianças aprendem a partilhar, aprendem que, se não encontrarem uma forma eficiente de trabalharem juntas, serão todas prejudicadas, pois o resultado final ficará comprometido.

Na competição em grupo, o bom êxito dependerá de todos, e nesse momento encontramos uma situação interessante; aquele que está acostumado a ganhar dependerá do mais fraco para conseguir a vitória, assim sendo, terá que ajudá-lo a conseguir um melhor desempenho. Por consequência o mais fraco, aquele que nunca vence, sentirá esse prazer através da vitória de seu grupo.

Faz-se necessário notar que os elementos dentro dos grupos estão sempre sendo trocados, dando assim oportunidade das crianças se conhecerem melhor, fazendo novas amizades

### **Brincar Experimentado e Desenvolvendo Habilidades**

Alguns de nossos recursos, proporcionam o exercício e o desenvolvimento da habilidade, como por exemplo os brinquedos de encaixe, de empilhar, de construção etc. Através deles as crianças se exercitam aprendendo alegremente, e o que é mais importante é que estes levam as crianças a perceberem a necessidade de planejarem suas ações.

- \_\_\_\_\_. *O corpo visitando a natureza: possibilidades de um diálogo crítico*. In: SERRANO, C.M.T. & BRUHNS, H.T. (Orgs.). Viagens à natureza: turismo, cultura e ambiente. Campinas, SP: Papirus, 1997. 150p.
- COSTA, L. P. Meio ambiente e desporto: uma perspectiva internacional. *Introdução*. Porto: Universidade do Porto, 1997. 294p.
- \_\_\_\_\_. *Desporto e natureza: tendências globais e novos significados*. In: Meio ambiente e desporto: uma perspectiva internacional. Porto: Universidade do Porto, 1997. 294p.
- DAOLIO, J. *Os significados do corpo para a cultura e as implicações para a Educação Física*. Movimento. ano II, n.2, 1995.
- GONÇALVES, M.A.S. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 1994. 196p.
- GRÜN, M. Ética e educação ambiental: a conexão necessária. Campinas, SP: Papirus, 1995. 120p.
- GUATTARI, F. As três ecologias. 6ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. 56p.
- GUIMARÃES, M. A dimensão ambiental na educação. Campinas, SP: Papirus, 1995. 107p.
- HARAWAY, D. *Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80*. In: HOLLANDA, H.B.(org.) Tendências e impasses. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- INÁCIO, H.L.D. *Educação física e ecologia: dois pontos de partida para o debate*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v.18, n.2, 1997.
- KRIPPENDORF, J. Sociologia do Turismo. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1989. 235p.
- PELLEGRINI FILHO, A. Ecologia, cultura e turismo. Campinas, SP: Papirus, 1993. 190p.
- REVISTA Brasileira de Ciências do Esporte. *Editorial: Os estudo sobre o lazer e o meio ambiente na agenda da globalização*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v.18, n.2, 1997.
- RIBEIRO, G.L. & BARROS, F.L. *A corrida por paisagens autênticas: turismo, meio ambiente e subjetividade no mundo contemporâneo*. In: SERRANO, C.M.T. & BRUHNS, H.T. (Orgs.). Viagens à natureza: turismo, cultura e ambiente. Campinas, SP: Papirus, 1997. 150p.
- RIFKIN, J. The biotech century. New York: Jeremy P.Tarcher/Putnam, 1998. 271p.
- SERRANO, C.M.T. *A vida e os parques: proteção ambiental, turismo e conflitos de legitimidade em unidades de conservação*. In: SERRANO, C.M.T. & BRUHNS, H.T. (Orgs.). Viagens à natureza: turismo, cultura e ambiente. Campinas, SP: Papirus, 1997. 150p.
- SILVA, A.M. *A dominação da natureza: o intento do ser humano*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v.18, n.2, 1997.

Carlos Rogério Ladislau

Rua Olavo Gomes Pinto, 522/4 - Centro - São Lourenço - MG - E-mail: ladislau@fef.unicamp.br

---

## AS PARTICULARIDADES NO TRATO DA RECREAÇÃO NO SENTIDO DE RESGATAR A VIVÊNCIA DO MUNDO INFANTIL JUNTO AS CRIANÇAS QUE FAZEM TRATAMENTO DE CÂNCER

LUIZ ANDRÉ DOS SANTOS GOMES\*

---

**RESUMO:** Em busca de uma maior atenção às crianças que se encontram em processo de hospitalização, esse trabalho vem a mostrar a todos os interessados, as particularidades existentes no trato da recreação junto às crianças que fazem tratamento de câncer. Tais particularidades são decorrentes de diversos fatores que estão presentes nesse novo momento na vida dessas crianças. Para realização desse estudo utilizei uma metodologia qualitativa do tipo estudo de caso, onde boa parte das informações foram relatadas através da observação participante, visto que me encontro no ambiente onde tudo se processa. O trabalho recreativo vem contribuindo para uma melhor interação entre as crianças e diversos profissionais do serviço através da pintura, do desenho, do jogo, da dança... proporcionando assim vivências que estimulam a comunicação, a expressão, a criatividade, a solidariedade etc. Demonstrando, que apesar de passarem por um doloroso tratamento a recreação possibilita vivências que os ajudam a viverem mais alegres.

---

### Introdução

A necessidade de uma nova abordagem no atendimento à criança com câncer, representa a busca de um novo caminho no mundo técnico - científico em que a medicina vem vivendo na últimas décadas. Tais avanços na medicina veio a tratar o paciente de forma fragmentada onde o doente passa a ser uma peça de

---

\* Responsável pelo serviço recreacional do CENTRO DE HEMATOLOGIA E ONCOLOGIA PEDIÁTRICA. Acadêmico da Escola Superior de Educação Física. ESEF-UPE.

Tão importante quanto verificar essas informações, é oferecer a todas as crianças estímulos que serão de grande importância para sua formação pessoal. Dessa forma as atividades devem atingir todas as faixas etárias possíveis, muitas vezes necessitando de um momento individual por parte do recreador e da criança, visto que algumas, devido sua faixa etária não participam de algumas atividades em grupo.

Outro ponto que merece destaque, é o respeito à criança que em determinado momento não quer brincar, isso ocorre frequentemente quando a criança recebe uma notícia indesejada ou passou por algum procedimento que lhe causou algum constrangimento. Nesse momento o que temos que fazer nada mais é que ter uma boa conversa com a criança ou então até mesmo ficar apenas ao seu lado. Esse é o momento em que a simples presença, o simples carinho e acolhimento vale mais que qualquer brincadeira.

E assim vamos aprendendo, a cada dia, a cada momento de felicidade, de perda... Sendo este último momento um tanto quanto complicado de se entender. Nesses instantes sentimos a necessidade e a importância de refletirmos sobre a morte, as perdas, os medos, sobre a vida enfim.

### **As Crianças nos Ensinam a viver nos Ensinam a Viver em pequenos Instantes**

Esse fato ocorreu numa das tardes em que, como de praxe estava eu nos quartos de oncologia. K.B era uma linda garota que já passara por duas cirurgias no cérebro e vivia constantemente internada acompanhada de sua mãe, por conta de seu quadro clínico que não melhorava. Então nessa tarde notei que ela estava bem esperta e decidi chamá-la para brincar, para tanto ofereci-lhe um jogo onde tínhamos uma variedade de figuras para montar (através de encaixe de pequenas peças numa tela). Pedi para que ela escolhesse uma figura para montarmos, e ela decididamente apontou à uma igreja. Passei algumas horas daquela tarde ajudando-a a montar aquela figura e ao terminarmos despedi-me e fui embora.

Alguns dias depois, chego eu novamente à mesma oncologia e noto que minha amiga não estava mais em seu quarto, ela havia sido transferida a um quarto separado por conta de um agravo. Cautelosamente entrei e fui direto ao seu leito. Ao me ver ela sorriu, e pediu-me para pegar o brinquedo que estava em cima da mesa. prontamente fui pegá-lo e entreguei-o em suas mãos. Ela atenciosamente olhou o brinquedo, olhou-me e falou: "Lembra que agente fez essa igreja?" Ao mesmo momento em que eu afirmava, notei que sua mãe começara a chorar. Naquele instante fiquei apreensivo, e num momento posterior ela me relatou que sua filha estava sem memória, a ponto de não mais lembrar de seus irmãos, e naquele instante ela recordou de nossa tarde, em que calmamente construímos nossa igreja.

Algo que para mim seria comum, me fez perceber, o quanto um momento de brincadeira, pode ficar marcado em um a criança. K.B proporcionou-me um aprendizado muito importante, que é prestar mais atenção nas pequenas coisa da vida. Uma semana após esse acontecimento ela veio a falecer.

### **Bibliografia**

- BARBIERI, César, OLIVIRA, PALO Cabral de, MORAES, Renato Medeiros de (orgs.). **Esporte Educacional: Uma Proposta Renovada**. Recife: Universidade de Pernambuco/UPE/ESFE MEE/INDESP, 1996.
- BRITO, Carmem Lúcia. **Consciência Corporal**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
- CHIATTONE, Heloísa Benevides de Carvalho. **Introdução à psico oncologia**.
- CUNHA, Nylse Helena. **Brinquedoteca: Um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.
- DUMAZEDIER, Jofre. **Questionamento teórico do lazer**. SESC, São Paulo, 1976.
- FERREIRA, Marcelo. **Um olhar sobre a Recreação/Lazer**. In: I CONGRESSO PERNAMBUCANO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1998, Recife.
- FONSECA, Ingrid Ferreira.... **As relações entre o papel do professor de Educação Física na área de Recreação/Lazer e a formação profissional em Educação Física**. In COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1997, Goiânia. Anais... Goiânia: CBCE, 1997. V. 2, p. 1080 à 1085.
- MARCELILINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas: Papyrus, 1987.
- MOULY, J. George. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Pioneira, 1976.

talvez por um longo internamento (essa situação dependerá do tipo de câncer e do estágio de desenvolvimento que esteja a doença). A partir daí tudo é desconhecido para a criança, desde a própria enfermaria, o seu leito, as roupas que deve usar, os horários que deve seguir, as pessoas à sua volta, os medicamentos que devem ser ingeridos etc. Assim as crianças vão descobrindo a nova situação, à custa de muito medo, que tende a ser amenizado pelas intervenções de toda a equipe responsável pela criança.

### *Limitação de atividades*

A limitação das atividades estará presente nesse novo momento da vida dessas crianças por dois motivos: primeiramente pela restrição do espaço físico que temos, o que nos dá um certo limite nas nossas atividades recreativas, associado ao que considero mais importante, que é o respeito à limitação física de algumas crianças. Certas medicações, como por exemplo a quimioterapia, leva a criança a uma baixa defesa no organismo, diminuindo sua taxas sanguíneas dentre elas a hemoglobina, responsável pelo transporte de oxigênio às células do corpo. Assim sendo, as atividades deverão respeitar e se moldar a situação que encontramos, visando um melhor aproveitamento por parte de todos.

### *Surgimento de dores físicas*

Um outro fator importante a ser considerado é que a criança no decorrer do tratamento, passa a sentir dores ou tem intensificado seu sofrimento físico, isso acarreta mudanças no seu estado de humor, como também afeta seu estado psicológico, visto que seu corpo sofrerá pelos efeitos das medicações.

## **Metodologia**

Na busca de uma intervenção mais global aos pacientes, invertendo a tendência de se realizar uma Medicina somente curativa, hoje já notamos avanços em diversas áreas quando se trata do tratamento à pacientes infantis que passam por um período hospitalar. Hoje no atendimento às crianças que se tratam de câncer no CEHOPE, temos uma equipe profissional multidisciplinar que atinge os aspectos sociais, emocionais, físicos e educativos das mesmas.

É nesse momento que destaco a importância da Recreação, que vem a oferecer atividades aonde busca-se um equilíbrio entre necessidades de divertimento e necessidades de desenvolvimento em cada um dos participantes, proporcionando experiências de complementariedade, que levem à cooperação, à solidariedade e a uma dimensão comunitária. Para o desenvolvimento dessas atividades e uma devida intervenção sobre as mesmas destaca-se a presença do recreador.

E exatamente nesse momento se faz necessário o entendimento de um mundo lúdico que não deve ser abandonado nem limitado ao universo dessas crianças, que estão a passar por um tratamento tão sofredor quanto o do câncer. Para uma melhor alusão sobre o lúdico, reportarei-me à seguinte citação de Santin (1996):

*“É particularmente nas crianças que encontramos o impulso lúdico, já que tudo o que elas fazem levam o selo do brinquedo. Os adultos ficam encantados e maravilhados quando observam a capacidade criadora da criança na construção de brinquedos. O poder da imaginação é capaz de materializar situações que o adulto, dominado pelo critério da lógica, julga impossíveis.”*

A partir daqui é traçada a nossa metodologia de trabalho, tendo como certo que o impulso lúdico é estreitamente relacionado com o impulso sensível. Isso mesmo o impulso sensível, já que não se aprende sensibilidade na escola, ela é aprendida através da nossa prática em nossas atividades, em nosso relacionamento. A sensibilidade nos possibilita sentir nosso companheiro como participante de uma mesma atividade, que é alguém que está presente, que é corpo, que possui um rosto, um olhar e que sobretudo é alguém que passa por procedimentos parecidos em busca de uma melhora do quadro clínico.

bananeira, ou parada de mãos - exercício básico na ginástica olímpica e acrobática -, para eles é o *hãm muy pepi mō āpata nuy nōmō* (começa/pegar o chão/por cima/vai/pé/vai), ou, simplesmente, põe a mão no chão, os pés para cima e vai andando.

Andar com as mãos para eles nada tem de excepcional. Podem locomover-se tanto com os pés quanto com as mãos, o que nos leva a pensar que atribuem significados diferentes dos nossos para esses membros.

Explorar todo o espaço das aldeias correndo (correr- *mōxupahã*) é outra maneira privilegiada entre as crianças. Lembro que fiquei impressionada com a correria delas em minha primeira visita a campo. Só mais tarde pude perceber que elas correm não porque têm pressa ou porque precisam executar uma tarefa, mas sim porque o corpo tem vontade e lhes pede movimento.

Pular (*xāmpa*) e saltar (*hãm ātex*) são também atividades muito frequentes. As crianças pulam com um pé só, com pés unidos, agachadas, para alcançar alguma coisa que está no alto, como o galho de uma árvore, ou de cima de alguma coisa para o chão.

Os barrancos e as beiras dos rios também são locais privilegiados para as brincadeiras de pular. O *xāmpa yōn kamex* (pular ou virar/foi/cair no chão), ou pular para trás, é praticado tanto pelas meninas como pelos meninos. Um professor-índio disse-me que *primeiro eles aprendem a pular nos barrancos dos rios depois eles pulam no seco* (Gilmar Maxakali).

Além dos saltos para trás, outra maneira de explorar o corpo no espaço são as cambalhotas. Chamada por eles de *hãm tu ōu kamex hãmō* (começar/cair no chão/virar foi) virar no chão e sair andando, a cambalhota ou, tecnicamente falando, os rolamentos, também são executados por ambos os sexos.

Ser parte da natureza, conviver com ela e dela usufruir, desfrutando de momentos lúdicos, é uma das riquezas de ser criança Maxakali. Rolar no chão, cavar buracos para se esconder, brincar entre as moitas de capim, subir em árvores e balançar no galhos são movimentos bastante explorados por elas.

Os galhos das árvores são pontos sobre os quais as crianças desenvolvem a observação do mundo que as cercam. Além de oferecer uma sombra agradável, é possível permanecer neles assentados confortavelmente. Porém, o que as crianças gostam mesmo é de segurá-los deixando o corpo soltar-se num balanço. Quando a árvore é mais alta e resistente, outra possibilidade consiste em amarrar uma corda no galho e balançar segurando-a pelas mãos. Para balançar, assentado ou mesmo em pé na corda, é preciso amarrá-la bem firme no galho. Também se balança nos telhados das casas. Em determinadas épocas do ano, os galhos das palmeiras transformam-se em gangorras (*mōyāy yōt*), ponto de parada obrigatória para meninos e meninas.

Outra possibilidade de observação foi favorecida pela convivência direta das crianças Maxakali com os animais. Observei, entre elas, uma interação bem diferente da estabelecida pelas crianças de nossa sociedade. Os animais são partes integrantes da cosmovisão do Maxakali<sup>3</sup>. Animais domésticos como o cachorro (*kokex*), o gato (*m~eōg*) e o pato (*puxap*), convivem nos mesmos espaços que as pessoas. Uma cena muito comum é crianças carregando pequenos animais nos braços. Vez por outra elas balançam o animal, mordem a boca, as orelhas e as patas sujas, chegando mesmo a arremessá-los para o alto como se fossem um objeto qualquer. Correr atrás de animais por toda a aldeia é uma tarefa apreciada por todos, não só pelas crianças. É possível encontrar outros animais circulando pelas aldeias, como o peru (*pino*), o porco (*xapu*), a vaca (*m~un~uytut*) e o cavalo (*kāmānok*). Andar a cavalo é uma atividade rapidamente aprendida pelos meninos.

O espaço ganha significado em sua relação singular com seus sujeitos. Por isso, ele também é cultural. No caso do Maxakali, o ambiente oferece ainda os rios (*tak*), que podem ser considerados espaços consagrados para as brincadeiras das crianças. A região onde estão situadas as aldeias é banhada pelas bacias dos rios Itanhém e Umburanas. Em ambas reservas existe abundância de águas fluviais, onde ainda encontram-se pequenos peixes. No Pradinho, existe uma pequena cachoeira e em Água Boa é necessário atravessar riachos

<sup>3</sup> Os animais, juntamente com outros elementos da natureza constituem os grandes grupos e subgrupos de espíritos (*yāmiy*). Ver Álvares (1986:95) e Nascimento (1984: 52).



Estes jogos tornam as crianças mais aptas a desempenhar tarefas que, talvez, não conseguissem realizar se não estivessem em situações lúdicas, livres de cobranças. Nesse momento as subculturas, que compreendem a cultura popular, afloram em trabalhos, objetos e histórias que são repassadas a todo o grupo, visando uma sociabilização do saber dos diversos grupos culturais que ali se encontram.

## **Brincar Aprendendo**

Piaget e Vygotsky se preocuparam com a gênese do conhecimento,\* e apesar das particularidades que os diferenciam, compartilham a idéia de que o saber resulta da "inter-ação" do sujeito com o contexto em que vive e a linguagem assume importância fundamental nesse processo social. Mais uma vez notamos a magia que o brinquedo traz ao proporcionar a união de crianças de culturas diversas, com saberes diversos, num mesmo sentido que é o brincar em um ambiente que lhe proporciona o prazer nesse momento tão crítico por que passam.

Um dos artifícios que nos ajudam a dirigir as diversas brincadeiras é a curiosidade inata que toda criança possui. Assim, o processo de construção do conhecimento é dado através do aprender- fazendo e... brincando, sendo utilizados recursos que vão além de brinquedos. Utilizamos estratégias que incluem recursos como a televisão, imagens, fotografias, vídeos etc. Fazendo com que as crianças aprendam novos conceitos, adquiram informações, superem dificuldades de aprendizagem, tendo uma atitude criadora de questionamentos, de julgamento crítico e sobretudo de incentivo à imaginação.

## **Brincar X Trabalhar**

Brincando a criança aprende a trabalhar pois, estando em atividade descobre o prazer de ficar ocupada, de estar operando, engajando- se por livre e espontânea vontade. O hábito de estar ocupada criativamente, além de trazer satisfação pessoal, com a maturidade, irá se transformando em predisposição para o trabalho e poderá facilitar a escolha de uma profissão, se pensarmos que suas vivências podem possibilitar a manifestação de uma vocação.

Em nossas vivências a criança brincando torna- se operativa, pois ela está no centro do processo. E sempre a par do que irá acontecer naquele dia, estabelecemos um pacto de ajuda mútua, onde algumas crianças são responsáveis por organizar os materiais que iremos utilizar para uma determinada atividade. Essa maneira de organização também é mantida na hora em que temos que guardar os brinquedos, nesses momentos fica exposto o semblante de felicidade das crianças em poder ajudar e atuar em todo o processo com um senso de responsabilidade e satisfação.

## **Recreando e Refletindo**

Quando se realiza um trabalho desse tipo, é necessário ter em mente a complexidade que essas atividades abrangem, para assim poder dar um melhor suporte à criança. Muitas vezes por ter uma maior proximidade com a criança, ela revela coisas do seu dia a dia que poderão ser útil quando a informação for canalizada à outros profissionais.

É nesse ponto que o serviço recreacional, o setor de psicologia e serviço médico e social vem trabalhando em conjunto, numa interdisciplinariedade, tendo como objetivo uma melhora no atendimento dessas crianças. Com o desenrolar de nossas atividades, verificou- se que era de fundamental importância criar um registro das informações que são relatadas. Nesse sentido foi construído um novo espaço para atuação de nossas atividades o qual recebeu o nome de Espaço Cultural informações importantes aqui colhidas, são repassadas aos demais serviços com o objetivo de dar um maior suporte aos desejos, anseios e sentimentos das crianças.

\*Informações obtidas através de notas em aulas.

*Os home sai de surpresa, um bando, uns quinze, mulhé nem sabe. Pajé chama pelo assobio e os home vem igual o xupnäg, lamiado, sujo. Mulhé começa brincá, ele fica encostando na mulhé, brincando, torna lamia, torna brincá. Os home geme igual porco, até cansar. Ai vai tomar banho e vai prá barraca. Antigamente os índio tinha uma brincadeira de pegar o porco sujo, sai correndo. Até hoje faz, mas essa é outra. (Maria Diva Maxakali)*

A religião é o ritual, é a vida do Maxakali. Além da cura de doenças, do namoro, do casamento, dentre tantos outros, até mesmo o espaço preferido pelas crianças para desenvolver suas brincadeiras é controlado pela religião:

*tem hora marcada para eles ficarem brincando, porque tem religião que tá cantando que não gosta que eles ficam brincando não. [...] As mulhé não entram lá não, nem se não estiver brincando. (Zézinho Maxakali)*

Raramente eles utilizam a palavra jogo. Ao interrogar Joviel sobre o seu significado, percebi uma enorme dificuldade de sua parte em explicar-me. Ele dizia de algo que se joga em alguém ou em algum lugar. Uma utilização por mim registrada diz respeito ao “jogar bola”.

Para tecer algumas considerações a respeito da festa na vida do Maxakali, julgo ser importante introduzir algumas reflexões sobre o som e a música. Em seus estudos, Álvares (1986) chama a atenção para a paixão dos Maxakali pela música e pelo som.

O fascínio pela música atinge seu ápice quando os índios passam a conhecer os aparelhos de sons, principalmente o gravador, pois este traz a possibilidade mágica de sua reprodução. Estava em campo no Pradinho quando os professores-índios receberam seus primeiros salários. Esta sede possui energia elétrica, o que possibilitou a três dos cinco professores adquirirem aparelhos do tipo 3 em 1 e várias fitas de forró de cantores nacionais. Desde os primeiros raios de sol até bem tarde da noite podiam-se ouvir as músicas, tocando infinitas vezes e ininterruptamente. Alguns arriscavam a acompanhar, cantando. Aliás, esta tem sido uma forma de familiarização com a língua portuguesa. Várias vezes presenciei meninos e meninas dançando, sozinhos ou dois a dois, meninos com meninos, meninas com meninas e meninos com meninas, de uma maneira única de dançar: pés arrastados, braços apoiados nos ombros do outro, cabeça baixa. É comum as meninas cobrirem o rosto com a próprio vestido ou um pano que freqüentemente usam amarrado no pescoço.

Os forrós também são muito apreciados pelos adultos. Eles dançam na escola da sede. Segundo depoimentos do chefe de posto, nestas noites os índios fazem muita bagunça, muita correria perto das casas, estragam coisas, carregam objetos da escola. Um dos motivos de tanta desordem é o aumento do consumo de álcool.

Para os Maxakali, a principal festa é a do Dia do Índio. Segundo depoimentos de funcionários da Funai, essa festa não é festa de branco, é festa de índio. As brincadeiras são de religião, a festa é séria. Até o ano passado cada aldeia fazia a sua. Este ano, o Prefeito de Santa Helena doou 2 vacas, a festa foi em frente a sede. O índio pinta, canta, dança, se enfeita.

As festas juninas também estão sendo lentamente incorporadas, principalmente pelos índios de Água Boa. Essas têm brincadeiras (de religião), dança, forró, bandeirinhas enfeitando as aldeias, fogos de artifício e até um sanfoneiro. Além dessas festas os Maxakali vêm apropriando-se das festas e dos feriados nacionais, como o Natal e o 7 de Setembro. A comemoração de aniversários que não existia entre eles, também estão sendo lentamente incorporadas.

## **Vamos brincar de criança ?**

Dar nomes às brincadeiras também é nomear o mundo que se vive. Entre os Maxakali a brincadeira de casinha, considerada universal, possui características étnicas bem peculiares. *Hãm kuteex kakxop* (começa/brincadeira/criança) é a expressão utilizada por eles para designar o brincar de casinha. É interessante observar que nessa expressão não aparece a palavra casa, ou *miptut*, e sim *kakxop*, que significa

- NOVES, Maria Helena. **Psicologia da educação e a prática profissional**. Petrópolis, : Vozes, 1992.
- PEDROSA, Arli Melo, BANDEIRA, Flávia. **Tornando o Câncer Menos Doloroso**. Recife: Bagaço, 1997.
- SANTIN, Silvino. **Educação Física: temas pedagógicos**. Porto Alegre: Sulione, 1992.
- SANTIN, Silvino. **Esporte co-educação: em busca de princípios que possibilitem pensar a co-educação no esporte**. In. CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE ESPORTE EDUCACIONAL, 1996, Rio de Janeiro. **Memórias...** Rio de Janeiro: Editoria central da Universidade Gama Filho, 1996.
- SHINYASHIKI, Roberto. Uma Reflexão de Final de Ano. *Você S.A.* Dez. 1998.
- SILVA, Marcio Aparecido de Freitas. **O Lazer e a Infância: O Brincar e a Formação da Personalidade**. Revista *Licere* vol.1, n.1, p.129, set. 1998.
- TAVARES, Marcelo. **O Ensino do Jogo na Escola: Uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física**. Dissertação de Mestrado. Recife, 1994.
- TRIVINHO, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.
- VILLA NOVA, Sebastião. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Atlas, 1985.

Luiz André dos Santos Gomes

Rua Dr. Seabra, 196. Boa Viagem, Recife- Pe CEP 51200210 – Fone 081- 471 8763.

## DE QUE BRINCAM AS CRIANÇAS MAXAKALI<sup>1</sup>?

Vânia de Fátima Noronha Alves

Mestre, Faculdade de Educação Física - UniBH

---

**RESUMO:** A comunidade indígena Maxakali reside em Minas Gerais, em duas reservas – Água Boa e Pradinho. É composta por aproximadamente 850 índios, onde nada menos que a metade de sua população é constituída por indivíduos na faixa etária compreendida entre 0 e 12 anos. O grupo mantém muitas de suas tradições culturais, inclusive a língua. Na dissertação de mestrado<sup>2</sup> desenvolvida por mim, busquei compreender os sentidos e significados das dimensões corporal e lúdica entre eles, partindo da cosmovisão do grupo. Utilizando do método etnográfico inseri-me na comunidade, registrando em “diários de campo” as observações, além de usar da fotografia, do desenho e das entrevistas como recursos. Apresento nesse artigo, uma descrição sucinta de suas práticas corporais lúdicas, na intenção de ampliar o nosso olhar sobre o outro, contribuindo para que seja cada vez mais possível, entre nós, o respeito às diferenças.

---

### O corpo brincante da criança Maxakali

Quem já observou crianças executando um dos mais básicos movimentos do ser humano, que é o andar, certamente já percebeu que entre elas o mesmo raramente é executado em sua forma mais simples de expressão.

O corpo infantil experimenta várias maneiras para deslocar-se no espaço, andando em todas as direções, de costas, de lado, cruzando as pernas, em ritmos variados, com passos largos e pequenos, em cima de linhas imaginárias retas e sinuosas, subindo em obstáculos que encontra pelo caminho, com pequenos saltitos num pé só, alternando as pernas quando cansam.

Entre os Maxakali, pude observar todas essas formas de experienciar o corpo, em atitudes individuais ou, mesmo, em grupos. As crianças com idade média até oito anos, principalmente as meninas, costumam andar girando o corpo sobre o seu próprio eixo. Por vezes, utilizam de paus de vários tamanhos e espessuras, permitindo uma maior exploração do corpo no espaço, apoiando sobre eles, enquanto andam ou giram.

Embora façam uso corrente dos pés para caminhar, outra forma encontrada entre os meninos (idade média 12 anos) foi o de andar com as mãos no chão e os pés para cima. Dessa maneira, eles percorrem longas distâncias nos espaços entre as casas nas aldeias. O que entre nossas crianças é conhecido como plantar

<sup>1</sup> Faço a opção de utilizar a grafia original do nome indígena, em respeito à comunidade, bem como obedecer a norma culta da “Convenção para a grafia dos nomes tribais”, que determina o uso de maiúscula e o não uso de plural, estabelecida pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), de 14 de novembro de 1953. (Ricardo (1995: 97).

<sup>2</sup> Alves (1999).

## Brincar de corda

A expressão que denomina essas brincadeiras é *hām kuteex tox hā* (começa/brincadeira/corda). Pular corda, isto é, *tox ātex* (corda/pular), é, sem dúvida, a atividade preferida, mas pular duas cordas ao mesmo tempo também desperta grande interesse. Outra atividade desenvolvida é o quebra-canelas. Entre os Maxakali, pode ver o *tox maham hām nāta nuyxutex* (corda roda/começa/mais alto um pouquinho do chão/pula), ou passar por cima da corda; sempre rodeado por outras pessoas assistindo e divertindo.

Equilibrar sobre a corda de cabeça para baixo, ou *tox xi kaog nuyta apata hā muy nuxtakuk pa nu āmtox* (corda/puxa/prende/pé/essa/pega/vira cabeça baixo), traduzindo, pôs a corda depois segurou com o pé e ficou de cabeça para baixo; e girar sobre a corda, *āpata hā muy nomōya yōn puka āpata hā noy yā nāt hu nō muy* (pé/essa/pega/balança/por cima/pé/essa/troca de pé/pega a corda), segurou a corda depois segurou com o pé, balançou e rodou; são as atividades preferidas pelos meninos. Para desenvolvê-las, eles amarram a corda de uma árvore a outra.

## A onça e a presa

Também entre os Maxakali pode observar a presença da brincadeira de pegador. Essa atividade, como as citadas anteriormente, apresenta uma forte característica étnica. Denominada por eles *hām kuteex yāx xap tophā* (começa/brincadeira/esconde/essa), a brincadeira consiste em uma criança procurar por outra, que se tornará o pegador, se for encontrada. Parece simples, mas para o Maxakali a brincadeira desenrola da seguinte maneira: uma criança simula um corte no pescoço de outra, feito com a mão. A vítima cai no chão e por ali permanece por algum tempo. Enquanto isso, as outras crianças correm e escondem-se pelo mato afora, evitando qualquer ruído que possa denunciar seu esconderijo. O morto, de repente, se levanta, vira onça, ou melhor dizendo, vira *hāngay*, fica bravo e sai correndo à procura de um alimento que possa comer, isto é, uma outra criança. Quando este encontra a presa, passa a correr atrás dela ou de outro, se encontrar novas presas pelo caminho, até que consegue pegar uma, que imediatamente passa a ser o próximo a morrer e virar onça, dando seqüência à brincadeira. Essa brincadeira demonstra a forte relação que o Maxakali possui com seus mortos<sup>6</sup>.

## Futebol: paixão também indígena

O futebol é uma das práticas corporais lúdicas bastante apreciadas entre os Maxakali, sendo denominado por eles *mot moyōn ax kāp* (futebol de campo). Por sua vez, a expressão *pop xi mot moyōn* significa jogar bola.

Segundo o professor-índio Joviel Maxakali, o futebol, dentre outras práticas corporais,<sup>7</sup> foi introduzido na década de 70, pela polícia dirigida pelo Capitão Pinheiro<sup>8</sup>.

Apesar de essa prática corporal ter sido incorporada após o contato com a população regional, constituiu-se, hoje, como uma dimensão sócio-cultural fundamental entre eles, permitindo a identificação de traços étnicos inconfundíveis. Sua presença marcante e de considerável importância é logo percebida num pequeno passeio pelas reservas: assim como são fundamentais as construções das escolas, para o Maxakali, é imprescindível a delimitação de um espaço denominado *kāp* (campo). No Pradinho, o único campo está localizado antes mesmo da chegada na área central da reserva. Em Água Boa, existem dois, um próximo a

<sup>6</sup> Maiores detalhes em Álvares (1986).

<sup>7</sup> O contato dos Maxakali com algumas atividades físicas padronizadas, tem origem na guarda rural comandada pelo Capitão Pinheiro. Essas atividades estão presentes em suas aulas na escola, entre elas, o polichinelo, que segundo o Dicionário Koogan/Houaiss (1971:661 e 832), quer dizer: boneco, títere, marionete, indivíduo que só age a mando de outrem. A disposição em filas e fileiras para as práticas também foram incorporadas nesse período.

<sup>8</sup> Este capitão era reformado do exército e ficou incumbido de 'cuidar' da área indígena, porém, unido aos rendeiros, é considerado um dos responsáveis pela usurpação de terras na área Maxakali. Criou a Guarda Rural Indígena (GRIN), onde eram ministrados treinamentos de defesa pessoal, educação moral e cívica, uso de armas e ensinamentos de cavalaria, com o objetivo de tornar os índios aptos para o policiamento de suas tribos de origem, auxiliando a Funai na manutenção da ordem (MATTOS, 1996: 104). Mais detalhes em Nascimento (1984:73).

para se chegar a várias aldeias. Nos períodos de seca e calor intenso, as caminhadas com os pés descalços pelos riachos tornam-se muito agradáveis, prolongando-se o tempo e a distância do deslocamento. Nesses períodos, as crianças passam boa parte do dia brincando nas águas, em banhos intermináveis. Para isso, o momento preferido é quando o sol está a pino, por volta do meio dia. Nessa época, intensificam o prazer de executar tarefas no rio, como pescar, lavar vasilhas e roupas. Para entrar no rio não é preciso que as crianças estejam com roupa apropriada; pelo contrário, do jeito que estão vestidas, ou mesmo sem roupas é possível fazê-lo. No inverno, os horários desses banhos modificam-se, não sendo tão frequentes como no verão, e o tempo de permanência na água diminui, apesar de não haver nenhum constrangimento das crianças em entrar na água fria.

Saltar e pular dos barrancos é uma prática apreciada por todos que aproveitam para inventar novas possibilidades. Percebi que uma criança não empurra a outra para dentro do rio, respeitando o desejo, a coragem e a forma que cada um possui para executá-lo. Bater na água produzindo sons é uma brincadeira dos antepassados que as crianças reproduzem com alegria. As brincadeiras de roda dentro da água assemelham-se aos rituais, com muito canto e quase sempre seguidas por deliciosos mergulhos. Todas essas brincadeiras provocam muitos risos da meninada.

### **Jogo, brinquedo, brincadeira, festa ou religião?**

Ao analisar esses conceitos percebi que para cada uma dessas expressões o Maxakali utiliza uma palavra. Jogo é *mōyōn*, que também pode ser usada para dormir; brincar é *ham kuteex*; brincadeira é denominada por *ham kuteex xopi*; a expressão *hāmya* significa ao mesmo tempo festa e dançar; e ainda, religião ou ritual, que é o *yāmiyxop* (grupo de espíritos).

Ao tentar compreender o significado dessas palavras nesse universo constatei que em alguns momentos elas podem ter o mesmo significado. Por exemplo: religião pode ser festa e brincadeira. Em outros momentos, é difícil para eles entender nossa tradução e encontrar possíveis diferenças entre uma e outra. Neste caso, religião é religião, festa é festa e brincadeira é brincadeira.

Ao interrogar os índios se religião é o mesmo que festa, eles responderam que é diferente. Quis saber qual a diferença:

*Religião é... igual fez religião na casa de Ciara, ali vira uma oração, né, ela sonhou. Igual a festa que fizeram hoje (referindo-se a comemoração de um aniversário que eu havia presenciado), é diferente, aquilo já é tipo um aniversário, faz parte do branco. A religião não. (Zézinho Maxakali).*

A dificuldade em distinguir a diferença desses vocábulos em português fica mais evidente nas palavras da índia Maria Diva, ao comentar sobre uma festa que ela havia me prometido:

*Eu ia fazer uma religião para você, uma religião de festa de religião. A do gavião [...] É uma festa. Só que ela começa com brincadeira, aí depois de umas nove horas em diante ela pára de brincar, então já vai cantando ali no terreiro. [...] A brincadeira brinca, mas as mulhé, as mulhé brinca uma parte do outro (da religião), tão lá brincando, aí depois que termina a brincadeira, já vai cantá sério, não vai cantá como brincadeira mais não, só que as mulhé também fica tudo com parte, ali todo mundo vai conversá, fica acordado, toma café, aí vai canta até de manhã. Se tivé caça, então ali, ele vai distribuí, as mulhé recebe, aí ela torna a conversá, canta, então faz outra brincadeira. [...] A brincadeira também tem canto, até de manhã.*

As palavras acima demonstram que para o Maxakali religião e festa são duas esferas diferenciadas. Entretanto, uma não exclui a outra. Às vezes, elas até se complementam. Em seus estudos sobre o povo Maxakali, Nascimento (1984) já chamava a atenção para a realização dos rituais com finalidades lúdicas. Segundo a autora, além de as cerimônias serem executadas com o objetivo de se obter os favores dos sobrenaturais e evitar os danos que eles podem causar, os rituais ensejam divertimentos, brincadeiras e entretenimentos, e muitas vezes são realizados apenas para esse fim<sup>4</sup>. O *xupnāg*, ou a “religião do porco”, é um dos vários exemplos que poderiam ser citados. Nesse ritual acontece uma brincadeira de religião denominada *brincadeira da queixada*:

<sup>4</sup> Nascimento (1984:54).

O universo das escolas tem vivido uma variedade de experiências e propostas de trabalho que na maioria das vezes se dizem “educativas”, que dizem estar em busca da propaganda educação integral do indivíduo, porém, até o mais desavisado observador poderá perceber que algumas dessas experiências e propostas na realidade são falseadas por atitudes que demonstram claramente a intenção de trabalhar a educação em uma perspectiva empresarial. O que estou querendo dizer é que em algumas instituições, quer seja abertamente ou de maneira oculta a intenção é somente a do ensino, baseado no fornecimento de um quantitativo de informações e conseqüentemente na cobrança de um quantitativo que deve ser assimilado. Acredito até que possa existir instituições que façam isso com qualidade, ao ponto de serem consideradas instituições de excelência por parte de pais, alunos e poder constituído; uma vez que sua excelência é medida pelo aproveitamento de alunos em baterias de testes, sobretudo concursos e, principalmente, exames vestibulares.

Dentro deste contexto apresentado, acredito que existam inúmeras instituições particulares e confessionais, mas existem também instituições públicas em todas as esferas do poder público. E, observo que neste tipo de instituição, quase que se segue uma rotina de aulas, bateria de testes, “simulações”, mais aulas...até que se chegue a uma verificação final de aproveitamento do aluno para promoção ao estágio seguinte. Algumas delas, com freqüência regular ou não, promovem e/ou mantêm programas de atividades físicas, centradas no esporte ou lazer (com caráter formal ou não), geralmente no intuito de oportunizar momentos de intervalos entre rotinas de estudo, ou seja, as atividades adquirem tão somente aquele caráter catártico em si mesmas, como adjuntos ao processo “educativo”. Aqui cabe uma questão: até que ponto as atividades físicas e de lazer podem adquirir um papel protagônico no processo educativo em conjunto com outras dimensões que com ela coexistem?

A intenção deste trabalho é justamente iniciar uma reflexão desta situação no sentido de buscar possibilidades de intervenção que venham a valorizar a prática de atividades físicas e de lazer com perspectivas de integralidade no processo educativo, fugindo ao papel de simples coadjuvante que a elas tem sido outorgado.

O ponto de partida para a reflexão tem sido objeto de estudo na construção de minha dissertação de mestrado<sup>1</sup>, em andamento no programa de pós-graduação da Universidade gama Filho/RJ. O estudo parte de uma observação das práticas e vivências do sistema de educação salesiana<sup>2</sup> no pátio<sup>3</sup>. Na verdade, um levantamento preliminar da tradição salesiana, bem como as experiências particularmente vivenciadas ao nível desta categoria de escola, tem apontado no sentido de que há uma valorização das atividades físicas e de lazer como elementos eficacíssimos na formação do jovem. Nas instituições, salesianas – escolas, abrigos, paróquias, missões indígenas, entre outros ambientes da ação salesiana - seguindo as orientações do fundador, o sacerdote-educador italiano João Bosco ( Dom Bosco:1815-1888), procura-se utilizar atividades lúdicas, de arte, de expressão; no tempo livre, de trabalho e estudo, para fomentar valores que auxiliem ao educando alcançar a promoção que o faça ser “gente”. Sobretudo as atividades do tempo livre, no pátio, pois Dom Bosco dizia que na Catedral o educador apenas faz-se ouvir, mas no pátio ele faz-se amar.

A reconstrução de elementos do contexto histórico da vida de Dom Bosco, poderão auxiliar no entendimento dos fatores que contribuíram para a sua experiência educativa. Ao analisarmos a trajetória de sua vida conforme nos apresentam Alves (1944), Bosco (1993), Bosco (1982), Dho (1975), Fonseca (1998), Scaramussa (1984), Fonseca (1998), Braido (1955), poderemos observar que, provavelmente, a prática de atividades físicas lúdicas e de expressão artístico-corporal desenvolvidas nos ambientes de educação por ele propostos, enraízam-se na auto-experiência como praticante de atividades das mesmas características, sobretudo como saltibanco, mágico, prestidigitador, músico e teatrólogo. Hobisbawn (1977), afirma que as práticas de atividades físicas no século XIX sofrera grande influência da arte circense, estabelecendo assim

<sup>1</sup> Ver em Borges (1999).

<sup>2</sup> Proposta educativa apresentada pelo sacerdote educador João Bosco ( Dom Bosco) e continuada por seus seguidores, chamados de salesianos.

<sup>3</sup> É, segundo Dom Bosco, todo local ocupado pelo jovem quando não está em espaço formal de trabalho e estudo. Porém, os salesinos construíram a tradição de que para Dom Bosco o pátio seria mais do que um espaço, seria um conjunto de experiências que constituíam uma verdadeira pedagogia (do pátio).

criança. Então, a tradução mais adequada seria “vamos brincar de criança”. Essa compreensão da brincadeira de casinha é também identificada por Pereira (1997), em sua coleta de dados entre os Xavante, ao perceber uma criança brincando com seu irmão menor. Segundo a autora, ao interrogar um homem sobre o que a criança estava fazendo, ele prontamente respondeu: *ela está brincando de ser criança*.<sup>5</sup>

Como em outras culturas, a brincadeira de casinha é um importante elemento de socialização entre eles; é um espaço coletivo. Propicia uma imitação da vida social Maxakali e reproduz, principalmente, o cotidiano vivido no espaço doméstico da aldeia. Também a definição dos papéis sociais na sociedade Maxakali pode ser observado. As meninas se encarregam das tarefas domésticas, como cuidar dos bonecos, arrumar a casa, fazer a comida, pescar; por sua vez, os meninos saem para caçar, cuidar da roça.

Os adultos diziam-me que as meninas confeccionam seus bonecos – *topãg hã*. *Topãg hã hu nōg tog* (boneco/faz/filho) significa fazer bonequinho de pano. É muito comum elas enrolarem pequenos tocos com panos, fingindo serem bonecos. Na verdade, as crianças Maxakali possuem poucos brinquedos industrializados, vindos de nossa cultura. Outros objetos, como o *tuhut* (sacolinhas feitas de embira) e as penelinhas de barro, são confeccionadas pelas mulheres mais velhas. Já os arcos, as flechas e os badoques são feitos pelos próprios meninos.

### A casa que anda

Nas brincadeiras das crianças, pude identificar o *Mip tut mōg hām kuteex yōg* (casa/anda/começa/brincadeira/carro de brincadeira), que significa brincar de carrinho. Aqui, mais uma vez, a tradução é bastante interessante. *Mip tut* para o Maxakali significa casa e *mōg*, anda; *mip tut mōg* é a casa que anda. Essa é uma brincadeira muito apreciada pelos meninos menores. Qualquer objeto pode rapidamente transformar-se num carrinho: um cabo de vassoura com uma tampinha desamassada e pregada na ponta, uma lata de sardinha puxada por uma linha, um coco puxado pelo galho, um badoque empurrado pelo chão, aros e pneus de vários tamanhos e modelos. Rodar pneus com as mãos ou cabos de vassouras, possibilitam a imitação dos carros e dos ruídos de seus motores.

Alguns meninos preferem criar carrinhos mais sofisticados, utilizando para isso, a terra molhada, que se transforma em barro, e gravetos. Os carrinhos, muitas vezes, transportam objetos como areia, capim e pilhas. Os carrinhos de plástico, brinquedos acessíveis e imprescindíveis à todas as classes sociais de nossa sociedade, não foram por mim encontrados. Porém, os Maxakali demonstram grande interesse pelos brinquedos de rodas, como as bicicletas.

As bicicletas são denominadas *penet kup*, que, traduzindo, significam peneiras. Segundo eles, as rodas são semelhantes a peneiras, daí o nome. Existem poucas bicicletas nas reservas, e são utilizadas pelos rapazinhos para deslocarem de uma aldeia para outra. *Penet kup kutak*, ou peneira pequena, é o nome dado ao velotrol, brinquedo que para eles assemelha-se a uma bicicleta pequena. Um professor-índio presenteou seu filho menor com um velotrol. Apesar do pouco espaço para deslocamento dentro da casa e da dificuldade em pedalar o novo brinquedo, pude perceber uma grande curiosidade do menino e de seu irmão mais velho pelo mesmo. Nos dias seguintes, várias vezes, vi a criança andando pelo pátio central da reserva, sem, no entanto, despertar a curiosidade e o desejo de outras crianças pelo brinquedo.

Ampliando as possibilidades do corpo, que, deslocando-se no espaço, brinca de carrinho, encontrei uma maneira diferenciada de fazê-lo. A brincadeira consiste em puxar o colega, utilizando-se de uma roupa velha, preferencialmente uma calça *jeans*, ao redor das casas ou descer os pequenos morros nas trilhas que levam até elas. Vale girar morro abaixo dentro de uma bacia ou, ainda, escorregar em duplas, trios ou quartetos, formando verdadeiros trenzinhos. Em todos os momentos que presenciei a atividade, apenas os meninos participavam.

<sup>5</sup> Pereira (1997:197)

Na verdade, a cultura do tempo livre traz elementos de valores riquíssimos à formação do indivíduo, antes ignorados, e que agora adquirem importância para o próprio trabalho escolar. “É através das práticas do tempo livre das crianças e dos adolescentes que poderemos compreender seu modo de inserção social, suas dificuldades, seus desejos, suas aspirações ou suas confusões.” (Segre apud Dumazedier, 1994. P. 76)

Neste caso tem razão a prática de Dom Bosco ao solicitar a presença do educador salesiano no pátio, pois é neste ambiente que o educando mostra-se por inteiro, e então pode-se saber como conduzi-lo melhor ao conhecimento e à formação do cidadão-cristão. Além disso, considerando o tempo que o jovem fica exposto às mídias ou outras atividades do tempo livre é muito superior ao tempo destinado ao trabalho escolar, poder-se-ia aproveitar o desejo e a capacidade de auto formação no tempo livre como cultivo do desejo e capacidade no trabalho escolar.

Um levantamento de dados feito na França<sup>6</sup>, constatou uma grande atração da maioria dos jovens pelas horas extra escolares como as “muito” ou “suficientemente” agradáveis do dia, mostrando também que o tempo de lazer familiar e extra-familiar aparecem como polo positivo principal da vida dos jovens. Isto demonstra que estes jovens estariam longe de estar experimentando aquela “alegria na escola”. Uma outra parcela em minoria que afirmou gostar do tempo escolar, ainda assim o fez com reservas. É que o tempo escolar não é homogêneo, neste sentido a Educação Física e as atividades de arte e Lazer se constituem em objeto de predileção. Nesse caso, a escola passa a ser considerada como um lugar que existe outras possibilidades além de trabalhos “chatos”, passa a ser um lugar de sociabilidade e comunicação.

Para Dumazedier, esta educação do tempo livre (e atividades físicas e de arte no tempo escolar) suscita nos jovens consciência suficiente para identificar que nem sempre neste tempo livre encontram os momentos mais felizes, mais propícios à iniciativas ou mesmo mais importantes. Isto se consegue ensinando um saber, um saber-fazer e um saber-ser que faça o jovem assumir plenamente sua vida pessoal e social. Temos muitas pesquisas que ilustram esta nossa reflexão, como por exemplo a feita por Dumazedier<sup>7</sup>, que apresentava aos jovens uma relação de objetivos de educação que poderiam ser alcançados pelo trabalho escolar ou pelas práticas escolares, especialmente de Lazer. Os entrevistados foram suficientemente maduros para identificar que alguns objetivos como saber utilizar os conhecimentos científicos, são alcançáveis pelo trabalho escolar; e outros objetivos como *saber ser “virar” na vida*, são alcançáveis majoritariamente pelas atividades de lazer.

Gostaria de chamar a atenção em reforço à idéia colocada anteriormente, para o trabalho de Lovisolo realizado com levantamento de dados em escolas do Rio de Janeiro. Um dos dados significativos na pesquisa e interessante para nossa reflexão, refere-se a um questionamento feito aos alunos sobre as disciplinas mais gostadas (e menos gostadas) na escola, e quais eram as mais importantes.

*“Diante das respostas pode-se afirmar... que os informantes demonstram satisfação em realizar por ordem de preferência as atividades de: educação física (382), matemática (318), português (315), ciências (244), inglês (204) e geografia (203)... onde se verifica a importância dada às disciplinas, os resultados são os seguintes: matemática (437), português (432), ciências (242), história (227), geografia (212) e inglês (153)”.* (Lovisolo, 1995. P. 56)

Lovisolo indaga, então, que significados teriam estes dados, permitindo-lhe concluir que:

*“A educação física obtém o primeiro lugar entre as disciplinas que os alunos mais gostam, entretanto cai para sétimo lugar em importância. Os alunos distinguem, portanto, entre o gostar, o prazer, que uma disciplina pode lhes proporcionar e a utilidade que as outras disciplinas podem ter para suas vidas no mundo do trabalho.”* (Lovisolo, 1995. P.56)

Os resultados desta pesquisa me fazem viajar em uma reflexão sobre que nova e significativa posição ocuparia a Educação Física na escola de hoje? Ou ainda, se considerarmos a Educação Física comprometida com os grilhões formais da institucionalização enquanto disciplina, eu reformularia a questão no sentido de indagar que nova e significativa posição ocupariam as atividades corporais e de lazer na escola hoje?

<sup>6</sup> Ver Dumazedier, 1994. P. 80

<sup>7</sup> Ibid. P.81.



sede da Funai, na aldeia da Jaqueira, e outro na aldeia do Pinheiro. Esses campos são utilizados pelos homens, que deslocam-se de grandes distâncias, a pé ou a cavalo, muitas vezes atravessando pequenos riachos e atoleiros.

O professor-índio disse-me que os meninos aprenderam o jogo olhando os mais velhos. Começaram a jogar e gostaram. Fazia apenas uns dois meses. Para as brincadeiras, eles compraram uma bola de plástico e a bola de couro pertence ao professor, que empresta-a quando ele, ou um filho seu, participam.

A participação feminina é ainda bastante tímida. A índia Margareth disse-me que só ela e duas mocinhas que quase sempre, atuam como goleiras, arriscavam entrar nos times masculinos para completá-los.

Uma grande influência introduzida na nação Maxakali pelo futebol foi a moda esportiva. Os rapazinhos e os adultos apreciam o uso de shorts com tiras brancas nas laterais, camisas e bonés (de qualquer equipe), meião e chuteira em seu cotidiano para irem à escola, aos passeios e às festas.

O futebol permite uma maior aproximação entre os índios das duas reservas, bem como com a população regional. É muito comum a realização de jogos entre a seleção Maxakali e os times das cidades próximas - Machacalis e Santa Helena. Esses jogos são realizados quando os times das cidades definem, juntamente com os índios, previamente, data e local. Não tive a oportunidade de assistir a jogos como esses, porém o professor-índio Joviel disse-me que nessas ocasiões a Prefeitura da cidade anfitriã, desloca os índios e suas famílias para o jogo. Joviel lembrou ainda que os índios gostam de ganhar, mas ficam felizes também quando o jogo empata, porém a derrota é motivo de tristeza, eles não gostam.

### Referências Bibliográficas

- ÁLVARES, Myriam Martins. "Yãmiy, os Espíritos do Canto. A construção da pessoa na sociedade Maxakali. Campinas: UNICAMP, 1992. (Dissertação de Mestrado).
- ALVES, Vânia Fátima Noronha. O corpo lúdico Maxakali: desvelando os segredos de um "programa de índio". Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1999. (Dissertação de Mestrado).
- KOOGAN/HOUAISS. Enciclopédia e dicionário. Ilustrado. Rio de Janeiro: Edições Delta, 1971.
- MATTOS, Izabel Misságia de. Borum, Bugre, Kraí. Constituição social da identidade e memória étnica Krenak. Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, 1996. (Dissertação de Mestrado).
- NASCIMENTO, Neli Ferreira do. A luta pela sobrevivência de uma sociedade tribal do Nordeste mineiro. São Paulo: USP, 1984. (Dissertação de Mestrado).
- PEREIRA, Angela Maria Nunes Machado. A sociedade das crianças a'uwê-xavante: por uma antropologia da criança. São Paulo: USP, 1997. (Dissertação de Mestrado).
- RICARDO, Carlos Alberto. "Os índios" e o futuro da sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: BEOZZO, José Oscar. (Org.). Trabalho: Crise e Alternativas. São Paulo: Paulus, 1995.

Endereço: Rua São Clemente, 1175. Bairro aparecida. BH/MG. Cep: 31.230-460. (031) 422-5285  
Valves1@ibm.net

### VITALIZAÇÃO DO PÁTIO

**Carlos Nazareno Ferreira Borges**

MESTRANDO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PPGUGF/UEPA/  
UFPA/CAPES

---

**RESUMO:** O estudo em questão trata-se de uma reflexão com intenção de "pistas" à intervenção, sobre aplicação de atividades físicas e de lazer dentro do tempo escolar, na perspectiva de se estabelecerem como um meio efficacíssimo de se alcançar a tão almejada educação integral. O que se discute é a concepção hegemônica destas atividades como complementares à educação, quando podemos considerá-las integrantes, e até por que não dizer, primordiais. Considera-se aqui que tais atividades poderão trazer a alegria aos ambientes, de tal forma que ao articular normas aceitas com gostos e utilidades, poderão também contribuir para que se faça da escola um lugar interessante, gostoso e, portanto, valioso, deste modo possibilitando à escola o objetivo mor de valorização e, em extensão, construindo homens de valor à sociedade.

---

- HOBSBAWM, E.J. *A Era das revoluções: Europa 1789 - 1748*. 9 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- LOVISOLO, H. *Educação Física: A Arte da Mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- \_\_\_\_\_ *Modas e Modos na Análise e Intervenção*. Rio de Janeiro: UGF, (S.D.) In mimeo.
- \_\_\_\_\_ *Ponto de Vista: Objetivos da Escola ou Objetivos da Educação Física na Escola*. Rio de Janeiro: UGF, (S.D.) In mimeo.
- LUZURIAGA, L. *História da Educação e da Pedagogia*. 10ª Ed. São Paulo: editora Nacional, 1978.
- SCARAMUSSA, T. *O Sistema Preventivo de Dom Bosco: Um Estilo de Educação*. Coleção Pedagogia Viva. São Paulo: Editora salesiana Dom Bosco, 1984.
- SOARES, C. L. *Imagens da Educação no Corpo*. Campinas/ SP: Autores Associados, 1998

CARLOS NAZARENO FERREIRA BORGES

TRAVESSA BARÃO DO TRIUNFO, PASSAGEM JARDIM DAS PONCIANAS Nº97 –SACRAMENTA.

CEP 66.120-030 BELÉM/PARÁ – FONE (091) 244-1325.

---

## QUALIDADE DE VIDA UNIVERSITÁRIA: EM FOCO, ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS DE LAZER

*Alba Pedreira Vieira*

Doutoranda em Educação/ Cuba, e Profª Mestre da Universidade Federal de Viçosa (UFV)

*Andreia Silva*

Bolsista de PIBIC/CNPq e Acadêmica da Universidade Federal de Viçosa

---

*RESUMO: O objetivo desse estudo, é ampliar o conhecimento e entendimento de como são, e de que maneira são apropriados, os equipamentos e espaços de lazer existentes no campus da UFV. Optamos como procedimento metodológico, pela observação participante, pois, a observação, além de ser considerada por Bunge (apud. GONZALEZ, 1998) como procedimento empírico básico, tem como objetivo um fato atual, sendo o seu produto um dado de pesquisa. De uma maneira geral, a utilização dos espaços e equipamentos de Lazer é efetuada nos horários de fins de tarde e nos fins de semana. Principalmente porque nos outros horários e dias, os indivíduos desenvolvem atividades como trabalhos, estudos e outras obrigações sociais, não possibilitando portanto, tempo disponível para que eles possam usufruir desses equipamentos. As observações nos permitem afirmar que apesar da UFV oferecer amplos e variados espaços e equipamentos de Lazer para as práticas físico-esportivas, esses são subutilizados. Ou, quando utilizados, não os são, na sua maioria, pela comunidade de servidores e estudantes universitários. Notamos ainda nesses espaços, uma maior quantidade de pessoas do sexo masculino com faixa-etária variando de jovens a meia-idade. São apresentados e discutidos também, os resultados das observações feitas em relação aos seguintes espaços e equipamentos de Lazer: Cine Carcará, TV Viçosa, Rádio Universitária, Pinacoteca, Museu, Centro de Vivência, Calçadão, Capela, Rádio Universitária e Biblioteca. O Lazer pode contribuir com a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, por meio do enriquecimento cultural proporcionado pelas vivências lúdicas, críticas e criativas. Para apropriar-se do Lazer sob essa perspectiva, a UFV já conta com espaços e equipamentos apropriados. O que essa comunidade carece, no nosso entender, são situações pedagógicas de animação desses espaços e equipamentos, a fim de enriquecer as experiências de Lazer na perspectiva cultural aqui almejada.*

---

### Introdução

O Lazer é nesse estudo entendido como cultura vivenciada no tempo disponível e espaço privilegiado de manifestação das possibilidades lúdicas, que tem como objetivo não só o divertimento e o descanso, mas também, o desenvolvimento pessoal e social, perspectivando a vivência de novos valores. Esses novos valores possibilitam ocasionar mudanças indispensáveis para construção de uma comunidade universitária mais democrática e justa, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos que a integram.

Contraponto essa perspectiva no Lazer, o que percebemos ao longo da construção do processo histórico da Universidade Federal de Viçosa (UFV), é que ele vem se integrando ao imaginário da comunidade trabalhadora universitária (estudantes e servidores) com o caráter de momento e lugar de recompensa do trabalho - de viver o final do dia, os finais de semana, de viver as férias, a aposentadoria.

um caráter popular para estas práticas que então estavam sendo dominadas pela aristocracia . Isto nos permitiria inferir que Dom Bosco tenha se apropriado destas atividades de cunho popular durante sua juventude, e mais tarde no seu oratório<sup>4</sup>, como estratégia de aproximação com as classes populares educando através das próprias atividades. Assim entendendo, acredito que poderemos compreender também como a metodologia de utilização da prática de atividades lúdicas no tempo livre e no tempo do trabalho tornaram-se elementos de enraizamento da educação nas casas salesianas.

Não só as atividades já citadas passam a fazer parte da vida e da obra de Dom Bosco, como essas mesmas atividades eram realizadas com marcas características: O espírito de família, a assistência salesiana, as brincadeiras e artes, a festa, a comunidade educativa...que ainda hoje persistem no jeito salesiano de educar.<sup>5</sup>

Entre os investigadores sociais, muitos têm se dedicado a estudar a importância das atividades no tempo livre como fator de desenvolvimento na educação do indivíduo em qualquer fase de sua vida. Não poucas são as produções que tentam abordar a contribuição da Educação Física no desenvolvimento integral do homem, isto é, vindo a constituir-se em um fator de alta relevância para a função social da escola. Entretanto, as produções na área do esporte e do lazer, também têm contribuído para que possamos entender como, por que, de que forma, as atividades dentro e/ou fora do tempo escolar podem estar contribuindo em maior ou menor grau de significatividade para a formação do ser humano.

Muitos estudos realizados em relação à escola vêm apontando dificuldades desta em realizar sua função social, educar indivíduos para a sociedade, para o mercado de trabalho. Grande parte das produções apontam para o fracasso escolar com dados espantosos de evasão escolar, altos índices de reprovação, altos índices de repetência...É claro que o fenômeno tem origem também no meio extra escolar, mas, qual será a contribuição que a escola vem dando para que a situação chegue a níveis críticos?

Dumazedier, esteve estudando em que medida as práticas culturais dominantes do tempo livre estão presentes no tempo escolar. Quais relações se fazem entre as atividades do tempo livre e as atividades do tempo escolar de forma a contribuir para um tempo escolar mais prazeroso. Onde será que o aluno aprende mais, no trabalho escolar ou na auto-formação do tempo livre? Ou será que é mais importante sabermos o que é aprendido nestes dois importantes tempos de formação? Como o conteúdo de atividades do tempo livre poderia ser aproveitado na escola para torná-la mais alegre? Seriam as práticas voluntárias de formação permanente em todas as fases de vida, aproveitando-se inclusive do tempo livre, formas alternativas de apropriação de conteúdos importantes para o sucesso pessoal enquanto ser produtivo? Ou ainda, à medida que a lógica econômica produz, por meio das crises de desemprego, um tempo livre cada vez mais valorizado, isso poderia gerar uma inspiração para trabalhar conteúdos do tempo livre como objeto de estudo do tempo escolar na perspectiva de se evitar no presente o fracasso escolar?

Por muito tempo acreditou-se que a maior parte do conteúdo adquirido fora do tempo escolar era realizado através das mídias. Tais conteúdos poderiam até destruir no tempo livre aquilo que se construía no tempo escolar, de acordo com a sociedade que temos hoje. A esta dinâmica deu-se o nome de "escola paralela". Esta escola paralela não mais responde aos anseios dos jovens, uma vez que podemos observar

*"...como os jovens das diferentes classes sociais utilizam de maneira autônoma o conteúdo das mídias para amalgamá-lo com o dos grupos onde passam suas noites, seus fins de semana, suas férias, com ou sem seus pais. Ao reduzir estas práticas à 'recreação' em relação ao trabalho escolar e ao 'descanso' em relação ao cansaço dos deveres, proibimos-nos talvez de revelar nesta cultura do tempo livre, elementos que se integram, de maneira seletiva, crítica e inventiva nos programas da própria formação escolar." (Dumazedier, 1994. P. 75)*

<sup>4</sup> Os oratórios surgem como uma rede de instituições adequadas aos tempos difíceis vividos pelos menores na Itália pós-revolução industrial. Consistia de um ambiente onde as crianças e os jovens eram reunidos para a catequese da igreja e brincar, desta forma ficando livre da desocupação e da marginalidade. Bosco (1993) cita as experiências em oratórios desde 1809, o oratório salesiano de Dom Bosco surge somente em 1841, sob a forma de oratório festivo ( por funcionar primeiramente somente aos domingos e dias festivos).

<sup>5</sup> Sobre este assunto, consultar Borges (1999).

O tempo em que melhor se articulam espaço físico e espaço das relações humanas, é o tempo de Lazer.

Porém, é em nome da defesa do Lazer e da Qualidade de Vida, é que na atualidade, há uma tendência em delimitação dos espaços, tornando-os cada vez mais segregados, oásis recortado de um tecido social fragmentado. Assim, os espaços públicos, ponto de encontro dos diferentes e das diferenças, negam a possibilidade de desenvolvimento da cidadania (ROLNIK, 1998) e da democracia.

Nesse sentido, MARCELLINO (1995) considera que para democratizar o Lazer, é necessário primeiro, democratizar o espaço:

*Muito embora as pesquisas realizadas na área das atividades desenvolvidas no tempo livre enfatizem a atração exercida pelo tipo de equipamento construído, deve-se considerar que, para a efetivação das características do lazer é necessário, antestudo, que o tempo disponível corresponda um espaço disponível.*

E se a questão for colocada em termos da vida diária da população, Não como fugir do fato: o espaço para o lazer é o espaço urbano. (p. 57).

Dentre as barreiras que restringem tanto quantitativa, e sobretudo qualitativamente o acesso ao Lazer, MARCELLINO (1996) destaca o acesso ao espaço. Esse espaço, na sociedade moderna, não é mais o natural, mas sim, o social. É o espaço de natureza política. Nesses espaços, estão construídos os equipamentos de lazer que fazem parte das cidades.

Os equipamentos são didaticamente classificados em específicos e não-específicos (CAMARGO, 1984). Os específicos, são destinados a atender uma programação especializada, ou uma faixa de interesses culturais específicos. Já os não específicos, são equipamentos que foram planejados e construídos para uma finalidade específica que não o Lazer, mas que pode ter sua apropriação ampliada para outras atividades, sendo entendido então, como um espaço possível de fruição do Lazer em muitos momentos do tempo da existência social e das interações sociais.

Na sociedade brasileira, os espaços de Lazer são ocupados de acordo com uma cultura, a qual nos mostra determinados comportamentos. Assim, as pessoas habitam-se a procurar lugares, respondendo a solicitações ditadas pela moda ou um hábito momentâneo da preferência popular (STUCCHI, 1997)

A fim de minimizar ou acabar com a situação de ocupação dos espaços e equipamentos de Lazer, seguindo determinação dos meios de comunicação de massa, ou de preferências hegemônicas, são apontadas as seguintes soluções: necessidade de desenvolvimento de uma política habitacional que considere entre outros aspectos, também o espaço para o lazer; e implantação de uma política de animação, que considere a necessidade de utilização dos espaços e equipamentos específicos de Lazer (MARCELLINO, 1996).

Além disso, a população conhece – melhor que os técnicos – quais são as necessidades e qual a melhor forma de atendê-las. Deste modo, para a implantação de uma política direcionada ao lazer, é preciso realizar pesquisas com o objetivo de detectar as reais necessidades envolvidas pelo lazer, para que posteriormente seja executado algum tipo de intervenção (SANTINI, 1993).

A consideração e proposição de políticas públicas a propósito do uso do tempo livre propicia compreender sistematicamente a ação de instituições e atores culturais, sociais, políticos e econômicos, primordialmente a nível local, para reivindicar e promover ações diferenciais e sinérgicas, em relação aos espaços, equipamentos e atividades, que tendam a construir a unidade de uma sociedade aonde a inclusão resgate e valorize as diferenças, potencializando a qualidade de vida compartilhada (MANTERO, 1998).

Como nos lembra MARCELLINO (1996), a participação comunitária é fundamental para o conhecimento do valor do ambiente e da cultura, e para o incentivo a um comportamento destinado à preservação, valorização e revitalização dos espaços. Dessa forma, esses espaços podem contribuir de maneira significativa para uma vivência mais rica da cidade, estabelecendo pontos de referência e mesmo vínculos afetivos. Garantindo os espaços revitalizados de Lazer, oportunizamos uma qualidade de vida urbana mais democrática, pois:

*Se a qualidade de vida urbana não é para todos, não tem compromisso com a vida. (ROLNIK, 1998, P. 50)*

Lovisoló (1999) aborda estes questionamentos partindo do pressuposto que, de maneira alguma os objetivos da Educação Física podem ser autônomos em relação aos objetivos propostos para a educação básica. Na verdade os objetivos em questão são interrelacionados e, da maneira como a escola se apresenta hoje, a Educação Física, a arte e a música, assumem uma nova e significativa posição: a de agentes responsáveis por fazer da escola um lugar "(...)um lugar interessante, gostoso e, portanto, valioso." (p.08) Ou ainda, uma escola que seja "(...)mediada pelo prazer, a facilidade sem fadiga, com alegria.( grifo nosso)"(p.04).

Seguindo esta linha de raciocínio, concordo com o referido autor de que as condutas das pessoas passam pelos motivos de norma, utilidade e gosto. Essa temática é discutida com propriedade nos trabalhos de Lovisoló e, apesar do mesmo acreditar que "utilidade e gosto são vetores da motivação"(p.06), isto é, a utilidade e o prazer por alguma coisa é o que nos motiva a fazê-la, sua contribuição aponta no sentido de procurar o ponto nodal de normas, utilidades e gostos.

Todos sabemos que as normas nem sempre são eficientes e, por vezes para se fazerem obedecidas utiliza-se de autoritarismo. Da mesma forma ressentem-se de uma participação democrática na elaboração das normas, o que torna difícil concordar com suas aplicações. No caso da escola, as normas "malmente" regulam a disciplina, porém muito pouco influenciam na aprendizagem. Na realidade, a aprendizagem pressupõe motivação, que normalmente se origina do gosto e/ou do sentido de utilidade de algo a ser aprendido. Acredito mesmo, em sintonia com Lovisoló (Op. cit.), de que deve haver uma concordância equilibrada entre gosto e utilidade para que se alcance a aprendizagem, articulada com normas aceitas pelos educandos e, nisto parece ter um lugar privilegiado para a Educação Física e as atividades do pátio como vim aqui me referindo, exatamente porque as crianças estão identificadas com os jogos, brincadeiras, esportes, exercícios corporais e dos sentidos. Há uma fascinação natural pelo gosto ao espetáculo assistido e vivenciado, talvez por herança de traços de práticas e gostos pelo mundo do circo, incutido pela incidência de atividades dessa natureza no cotidiano popular já desde o século XIX como anteriormente pudemos comentar. Daí a possibilidade das atividades do pátio virem a contribuir para que o espaço escolar como um todo seja valorizado pela criança e dessa maneira adquira um caráter primordial no processo educativo.

Essa experiência é de certa forma vivida no ambiente salesiano e até porventura em alguns lugares mais. É claro que tem suas dificuldades e seus avanços, certamente os graus de cada um serão porventura identificados na pesquisa específica, ainda em andamento, sobre essa temática. No entanto já me coloco novas questões: em se tratando de uma possibilidade grande de melhora da escola e da educação como um todo, por meio de uma valorização legítima das atividades no pátio, por que não levá-la a todos? Será que nós não gostaríamos todos que as escolas públicas, por exemplo, valorizassem atividades como o teatro, a música, o canto, a dança, além do esporte? Que políticas poderíamos propor para que tal possibilidade viesse a se concretizar com todas requisitos necessários para o bom funcionamento?

## Bibliografia

- ALVES, J.M. **Sonho e Realidade**: Episódios Edificantes da Vida de um Santo. Lisboa: E.P.S.J, 1944.
- BORGES, C.N.F. **Significatividade das Atividades Físicas e de Lazer na Educação Salesiana**. Rio de Janeiro: PPUGF, 1999. Mimeo.
- BORGES, C.N.F. **A Pedagogia do Pátio na Educação Salesiana**. Rio de Janeiro: PPUGF, 1999. Mímeo
- BOSCO, T. **Dom Bosco: Uma Biografia Nova**. São Paulo: Editora Salesiana Do Bosco, 1993.
- BOSCO, S.J. **Memórias do Oratório de São Francisco de Sales**. São Paulo Editora Salesiana Dom Bosco, 1982
- BRAIDO, P. **Il Sistema Preventivo di Don Bosco**. Torino: Pontificio Ateneo Salesiano (P. A. S), 1955 (464 p)
- DHO, J. **A Assistência Salesiana como Presença e Relacionamento Pessoal**. Cadernos Salesianos. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1975.
- DOCUMENTOS CAPITULARES (CAPÍTULO GERAL 23 DOS S.D.B). **Educar os Jovens na Fé**. Roma, 1990. Mimeo.
- DUMAZEDIER, J. **A Revolução Cultural do Tempo Livre**. São Paulo: Sesc- Studio Nobel, 1994.
- FONSECA, J.M. **Sistema Preventivo de Dom Bosco**. Belo Horizonte: CESAP, 1998.

existem cadeiras e poltronas. Apesar do preço ser acessível aos estudantes, observa-se uma baixa frequência às sessões, devido 'a falta de maior conforto nesse espaço de Lazer, bem como pela grande quantidade de vídeo- cassetes que são possuídos pelas pessoas hoje em dia.

A UFV oferece através do DAC (Divisão de Assuntos Culturais) uma ampla amostra de trabalhos artístico-culturais, através da Pinacoteca, Museu, Centro de Vivência, Auditório da Engenharia Florestal. Nessas amostras, a maioria das pessoas que freqüentam são os próprios estudantes universitários. Poderíamos explicar essa maior apropriação dos conteúdos artístico-culturais por parte dos estudantes pelo fato que, o tipo de profissão de cada indivíduo, traz valores que irão influenciar na escolha das atividades consideradas como Lazer (NETO, 1993),. Portanto, no caso dos estudantes da UFV, esses valores são norteados pela educação que recebem, sendo que essa educação, geralmente, abrange aspectos culturais que irão acabar por influenciar os alunos, fazendo com que eles optem por atividades artístico-culturais quando são oferecidas.

Apesar de contar com uma biblioteca moderna em termos de infra-estrutura, o que podemos notar é que ela é utilizada basicamente para o atendimento dos interesses marcados pela obrigação, seja escolar, ou profissional. Sendo assim, a biblioteca da UFV não pode ser considerada como um equipamento especializado de Lazer. Para reverter esse quadro, MARCELLINO (1996) sugere dinamizar a biblioteca para além de suas funções tradicionais deixando de considerá-la apenas como espaço para guardar livros, na maioria das vezes com ar de santuário, para vê-la como centro cultural. Dessa forma, a biblioteca poderia refletir e ter reflexos na comunidade ufeviana na qual está inserida.

Em relação aos bares, ADÃO (1998) acrescenta que este é um espaço definidor de um estilo de vida, especialmente nas cidades do interior, como é o caso de Viçosa. O barzinho do DCE, é o espaço preferido pelos estudantes da UFV. Apesar de não ser considerado pelos estudiosos da área como um espaço específico de Lazer, as observações nos permitem inferir que ali, os estudantes utilizam grande parte do seu tempo disponível nos dias de semana. O bar tem como característica ser ponto de encontro dos estudantes, e algumas iniciativas ocorrem no sentido de sua transformação em espaço alternativo para outras atividades como mostra de dança, rodas de capoeira, apresentação de músicas ao vivo. MARCELLINO (1996) reconhece que os barzinhos que oferecem essas iniciativas são, quase sempre, aqueles freqüentados por jovens, basicamente estudantes, como é o caso do bar do DCE da UFV.

A rádio universitária, outro equipamento de Lazer da UFV, mantém bons índices de audiência não só entre os membros da comunidade ufeviana, mas também na comunidade viçosense. Essa popularidade se justifica pela sua programação musical, a qual é enquadrada ao gosto de seus ouvintes. Além disso, o rádio veicula notícias e entrevistas específicas da comunidade universitária, divulgando o cotidiano comum a todos. A rádio universitária portanto, parece ir de encontro ao que é colocado por MARCELLINO (1996): o rádio constitui um instrumento de imaginação e criatividade, pois, cada um pode, a partir das suas descrições, "dar o recheio de sua própria vivência."

A televisão é, de acordo com BRUHNS (1997), um meio de comunicação muito penetrante. Além disso, a TV reina quase que absoluta enquanto alternativa de Lazer, principalmente porque não é necessário um grande investimento para usufruir desse equipamento (MARCELLINO, 1996). Na UFV essa situação não é diferente, pois a TV Viçosa é a 2ª emissora com maior audiência na região. É necessário ressaltar os aspectos positivos da sua programação enquanto difusora da arte, de pesquisas realizadas na universidade e de noticiários. Porém, não poderemos nos esquecer que ela é uma TV pública, mas de controle estatal. Assim, como atividade de Lazer, ela pode ou não levar ao desenvolvimento pessoal dos seus telespectadores, dependendo da sua capacidade de selecionar a programação veiculada, bem como refletir criticamente sobre o conteúdo das informações e imagens transmitidas.

A Capela da UFV, é outro recinto em que muitos estudantes ocupam o seu tempo disponível de Lazer, através de grupos de oração, interseção, missas ou simplesmente orações individuais. Há uma coordenação composta pelos próprios estudantes, através da orientação de um padre, que realizam semanas de orações, promovem encontros, tendo como principal objetivo evangelizar os jovens universitários em seu tempo disponível. Essa opção de Lazer se aproxima muito ao que o luterano alemão Moltman (CAMARGO, 1998) chamou de teologia do Lazer. Segundo essa teologia, o mundo atual tem uma imagem mais humana de Deus

Diante da realidade do contexto universitário da UFV, percebe-se que existe uma rotina diária estabelecida pela comunidade: ir para o trabalho - estudo, desenvolver suas funções - assistir aulas e retornar para as suas casas - repúblicas.

Observamos que devido a essa dinâmica social estabelecida, um dos indicadores da qualidade de vida está sendo relegado a segundo plano por essa comunidade: o Lazer. Podem ser diversos os fatores inibidores à vivência do Lazer na UFV. Dentre esses fatores, destacamos os aspectos espaços e equipamentos de Lazer na universidade.

O Campus da UFV oferece uma variedade de espaços e equipamentos favoráveis à prática de Lazer, tais como: pinacoteca, museu, calçadões em várias direções próprios para a prática da caminhada, quadras de voleibol, peteca, basquetebol, handebol e futebol de salão, campos de futebol, quadras de tênis entre outros.

Porém, observações informais, e que nos inquietam, nos permitem afirmar que esses espaços e equipamentos são subutilizados. Ou, quando utilizados, não os são, na sua maioria, pela comunidade de servidores e estudantes universitários.

Diante desse quadro que se apresenta e que nos sensibiliza, qual seja, o da não apropriação do Lazer por grande parte dos estudantes e servidores universitários, é que somos levados a realizar a presente pesquisa. Nosso objetivo é ampliar o conhecimento e entendimento de como são, e de que maneira são apropriados, os equipamentos e espaços de lazer existentes na UFV.

Atualmente, percebe-se uma escassez de estudos sobre o Lazer nas comunidades universitárias. No contexto universitário viçosense, o presente estudo se faz necessário para que os órgãos competentes e a própria administração da UFV, compreenda melhor algumas questões relacionadas ao lazer e qualidade de vida de sua comunidade. Devemos ter em conta o fato que, a universidade, por estar inserida em uma cidade que se encontra longe dos centros urbanos, possui características, traços e costumes, próprios dessa realidade sócio-político cultural.

## **Metodologia e Procedimentos Metodológicos**

A fim de cumprir objetivo da nossa pesquisa, optamos por realizar observações nos espaços de Lazer da UFV, bem como de seus equipamentos. Optamos por esse procedimento metodológico, pois, a observação, além de ser considerada por Bunge (apud. GONZALEZ, 1998) como procedimento empírico básico, tem como objetivo um fato atual, sendo o seu produto um dado de pesquisa. É importante salientar que o dado equivale a uma proposição ou idéia que expressa o resultado da observação, não o fato em si mesmo. (GONZALEZ, 1998)

Segundo GONZALEZ (1998), os dados coletados a partir da observação são objetivamente contrastáveis mas isso não significa que nós possamos negá-los. Pelo contrário, eles refletem o pensamento ou o conjunto de valores dos sujeitos pesquisadores, que demonstram através da observação essencialmente sua experiência de vida.

## **Revisão de Literatura**

A questão espacial do Lazer deve ser uma das preocupações da sociedade contemporânea, pois o ser humano está perdendo gradativamente seu espaço vital e, em decorrência, sofrendo uma queda na qualidade de vida (SANTINI, 1993).

Ao falarmos do espaço físico, é muito importante termos em conta como se constrói o espaço das relações humanas, pois ambos não se encontram de uma forma estanque, muito pelo contrário, sofrem influências mútuas durante todo o tempo. Segundo STUCCHI (1997), o espaço das relações humanas tem como elementos constitutivos qualidades inerentes ao ser humano, voltadas para o lado introspectivo das emoções, das sensações, das satisfações pessoais, que provocam um estado de êxtase, fortalecendo os laços das relações com o espaço ambiente em que os sujeitos estão situados.

MARCELLINO, N. C. Estudos do Lazer: Uma Introdução. São Paulo: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. Lazer e Humanização. São Paulo, Papyrus, 2ª ed., 1995.

ROLNIK, R. Lazer e Qualidade de Vida Urbana. In: 5º Congresso Mundial de Lazer. São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. IN: Quando o ócio é um bom negócio. Revista Época, Editora Globo, 26 de outubro de 1998.

SANTINI, R. C. G. Dimensões do Lazer e da Recreação: Questões espaciais, sociais e psicológicas. São Paulo: Editora Angelotti, 1993.

STUCCHI, S. Espaços e Equipamentos de Recreação e Lazer. In: BRUHNS, H. T. (org.). Introdução aos Estudos do Lazer. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

VIEIRA, A. P.; COSTA, E.; & MYOTIN, E. Lazer e Educação no Contexto Universitário. In: 5º Congresso Mundial de Lazer. São Paulo, 1998.

Endereço: Universidade Federal de Viçosa – Departamento de Educação Física – Viçosa, MG.

CEP: 36571-000. Fone: (031) 899 2249 – E-mail: apvieira@mail.ufv.br

---

## LAZER E MEIO AMBIENTE: REFLEXÕES SOBRE TURISMOS NA NATUREZA

*Heloisa Turini Bruhns*

Professora Livre Docente – Departamento de Estudos do Lazer – FEF/Unicamp

---

*RESUMO: Este trabalho insere-se nos suportes teóricos da minha pesquisa “Lazer e Meio Ambiente: A opção pelos esportes na natureza”, a qual está sendo desenvolvida com bolsa concedida pelo CNPq, tendo como objetivo situar a questão dos esportes de aventura na relação homem / natureza, buscando a compreensão do seu incremento, nas duas últimas décadas, no nosso país, num entendimento envolvendo as viagens à natureza, as quais recebem várias denominações (ecoturismo, turismo ecológico, turismo sustentável, dentre outras), bem como as interpenetrações com a indústria cultural, estilos de vida e o lazer presente na dinâmica cultural da sociedade moderna.*

*Neste texto, especificamente, desenvolverei questões envolvendo o discurso ideológico da afirmação da natureza como direito de todos, a experimentação do arquétipo do não-lugar (Augé, 1994), o turismo sustentável.*

*Busco uma compreensão do fenômeno, relacionada às rápidas mudanças ocorridas nos últimos 30 anos, atreladas à sociedade de consumo e à cultura de consumo, onde os bens não são mero reflexo da produção, mas tornam-se fundamentais para a reprodução social, sendo comunicadores (Harvey, 1993). Neste contexto, imagens são adquiridas através da compra de um sistema de signos.*

---

Desenvolverei uma conversa centrada em formas de turismo, onde a natureza é utilizada como denominador comum, identificadas sob vários rótulos como ecoturismo, turismo de aventura, turismo rural, turismo sustentável, dentre outras.

Porém, esses “novos turismos” não se circunscrevem às atividades esportivas, respondendo a concepções de vida, inspiradas no “ecologismo”, apoiados em ideologias ambientalistas e/ou místico-religiosas, incluindo modalidades alternativas de baixo investimento de capital fixo, porém com alto retorno financeiro (Ribeiro e Lessa, 1997:30).

Essas concepções vinculadas ao ecoturismo, embora considerando vários aspectos, como os problemas oriundos do choque cultural, a problemática questão do retorno parcial da renda obtida pela atividade para a população receptora e outras, parecem permanecer “com seus aspectos perversos criando resultados inesperados, mudanças indesejadas e dependências clientelistas ou patrimoniais” (idem).

Práticas geralmente não refletidas, nem discutidas, refugiando-se sob a adjetivação do ecológico, na medida que este representa “uma relativização dos sentidos dessas mesmas práticas, que já estariam então ‘dados’ pelo próprio funcionamento da sociedade” (Silva, 1997:145). Presencia-se portanto, uma legitimação dessas práticas, revestidas por um adjetivo, o qual por si só torna-se suficiente para execução de qualquer proposta dessa espécie, mesmo esta não estando comprometida com nenhum vínculo educativo, valorizando e difundindo a diversidade cultural e biológica.



## Observações

De uma maneira geral, a utilização dos espaços e equipamentos de Lazer é efetuada nos horários de fins de tarde e nos fins de semana. Principalmente porque nos outros horários e dias, os indivíduos desenvolvem atividades como trabalhos, estudos e outras obrigações sociais, não possibilitando portanto, tempo disponível para que eles possam usufruir desses equipamentos.

Segundo a urbanista Raquel Rolnik em reportagem à revista *Época* em outubro de 1998, o bom Lazer equilibra-se no seguinte tripé: espaço, tempo e iniciativas apropriadas. A UFV não sairia perdendo no primeiro quisito, pois as observações nos permitiram detectar os seguintes espaços e equipamentos específicos de Lazer nessa universidade: quatro quadras poli-esportivas, um ginásio coberto, duas quadras de tênis, duas quadras de peteca, uma pista de atletismo, duas quadras de vôlei, duas quadras de basquete, dois campos de futebol, uma piscina olímpica, uma piscina no DCE, um cinema universitário, um barzinho do DCE, um calçadão, uma biblioteca central, um auditório da biblioteca central e um no departamento de Engenharia Florestal, Centro de Vivência, Recanto das Cigarras, Pinacoteca, Horto, Museu, Ludoteca, Capela, Barzinho do CCE, uma oficina de criatividade, rádio FM universitária, TV Viçosa e outros.

Em relação a utilização dos espaços e equipamentos relativos aos interesses físicos do Lazer, observamos que a sua apropriação se dá em grande parte por sujeitos não pertencentes à comunidade universitária. Parece-nos que os trabalhadores universitários (estudantes e funcionários), finda sua jornada de trabalho, optam por não voltar à universidade, não usufruindo de seus espaços e equipamentos de Lazer no campo das atividades físicas. Para auxiliar nesse entendimento, FREITAS (1997) esclarece que os valores da modernidade tais como a autonomia e a subjetividade estão cada vez mais divorciados em nosso cotidiano, apesar de parecerem estar ao nosso alcance infinitas escolhas, ou seja, apesar da UFV oferecer escolhas no campo físico do Lazer, o cotidiano do trabalho inibe aspectos como a autonomia, criatividade e a subjetividade que são fundamentais no processo de decisão das opções de Lazer. Dessa forma, geralmente a opção escolhida é aquela que está desvinculada do local de trabalho, pois nem sempre esse local oferece uma memória satisfatória para o sujeito.

Essa realidade na UFV, vai de encontro ao que é colocado por FREITAS (1997): no projeto da modernidade, o que prevalece, portanto, é o Lazer colocado num lado oposto ao trabalho. Nesse contexto, o trabalhador é visto como um objeto na produção sendo-lhe tirado o sentir, o agir e o pensar.

As quadras do Departamento de Educação Física, totalizam em número de treze, sendo abertas ao público diariamente e nos finais de semana. Apesar desse número ser suficiente para atendimento de um público variado em relação ao gênero, notamos nesses espaços uma maior quantidade de pessoas do sexo masculino com faixa-etária variando de jovens a meia-idade. Para entendermos o porquê da não apropriação desses espaços por parte das pessoas do sexo feminino, buscamos auxílio nas análises feitas por KURZ (1998). Esse autor esclarece que, no processo de modernização, à mulher coube o duplo encargo de tarefas: além delas precisarem "ganhar dinheiro", precisam ao mesmo tempo, encarregar-se do espaço da esfera pessoal do lar. Assim, *afora mulheres pertencentes às classes altas e algumas poucas profissionais, a participação da mulher no lazer capitalista tem permanecido extremamente modesta.*

Por outro lado, no calçadão do Campus Universitário, onde a atividade mais difundida é a caminhada, observamos que há uma melhor distribuição de gênero entre os praticantes da caminhada. Essa melhor distribuição poderia ser explicada pelo fato de que além da caminhada ser uma atividade que exige pouco material especializado, nenhum treinamento tático ou habilidade específica, ela possui também um caráter socializador. Sobre esse aspecto, BRUHNS (1997) afirma que a caminhada além de propiciar benefícios fisiológicos para quem a pratica, é também uma forma de reconhecimento dos novos espaços de encontro, amizade e afetividade. Analisando a faixa-etária dos praticantes da caminhada, notou-se que em relação aos usuários das quadras, aqueles possuem uma idade mais avançada. Explicando esse fato, MARCELLINO (1996) afirma, que nas práticas individuais de atividades físicas como é o caso da caminhada, não há um declínio tão acentuado na prática com o avançar da idade, que é o que acontece com os esportes coletivos em geral.

Atendendo ao conteúdo artístico do Lazer, a UFV conta com o Cine Carcará que oferece projeções semanais dos principais filmes em lançamento. O seu espaço físico é médio, apresentando uma novidade em relação a outras casas de cinema: o público assiste aos filmes sentados ou deitados em almofadões, pois não

cada vez maiores dos bens culturais enquanto mercadorias, “mas também o modo pelo qual a maioria das atividades culturais e das práticas significativas passam a ser mediadas através do consumo” (Featherstone,1997:108).

Relacionada diretamente com esta última, presencia-se como o consumo de signos e imagens (onde os bens tornam-se comunicadores, delimitando fronteiras entre os grupos, criando e demarcando diferenças ou aspectos comuns entre pessoas) irá manifestar-se na busca da distinção, criação de nichos de consumo, hábitos de lazer. Outro componente a ser discutido diz respeito à relação desse turismo de aventura com uma intensidade acentuada na experiência do presente, isolada e carregada de afeto, num espaço onde manifesta-se certa estética e prazer. Finalmente, será discutida a presença dos simulacros, num corpo “desbravador”, assumindo “desafios” e “riscos”, numa alusão ao heroísmo não-estóico.

Estas últimas colocações conduzem a Labate (1997:86), referindo-se à época atual na qual o turismo deixa de ser uma atividade social distinta de outras, um comportamento não tão expressivo se comparado a outras épocas cujas distâncias eram de complexa transposição, constituindo-se numa experiência extraordinária. Na atualidade as pessoas tornam-se “*mais encorajadas a agir como turistas; são mais turistas o tempo todo, quer através da mobilidade literal ou da experiência simulada*”. Experiência esta podendo se dar no recinto doméstico (TV, vídeo, Internet...). Em acréscimo, técnicas foram desenvolvidas, permitindo promover simulacros de tipos diversos de lugares. Nota-se nesse quadro uma preocupação menor com o autêntico, com o olhar único. Assim, os turistas sabem, diz a autora, sobre o turismo “*ser um jogo e que não existe uma experiência turística ‘única’, ‘autêntica’. Enfim ele é ‘realista’: sabe que aquela pequena vila de pescadores não sobrevive sem o turismo...entretanto ‘brinca’ esse jogo de agir como turista*”.

### Jogando com imagens e signos

Segundo Harvey (1993:85), preocupações com a identidade, com raízes pessoais e coletivas, presenciam-se mais fortemente nas sociedades capitalistas, a partir do início dos anos 70, devido a “*disseminada insegurança em mercados de trabalho, em mixes tecnológicos, sistemas de crédito, etc.*”

Isto posto, o turismo de aventura pode ser refletido no panorama da busca da distinção, uma reação frente às repetições em séries de modelos bem sucedidos<sup>2</sup>, presentes nos grandes centros urbanos, consequência de uma história de desindustrialização e reestruturação, restando poucas opções para a maioria das metrópoles do mundo capitalista, além “*da competição entre si, em especial como centros financeiros, de consumo e entretenimento*” (ibid.:92). A preocupação em organizar os grandes centros de forma espetacular, tornou-se atrativo para o capital e pessoas, do “*tipo certo*”, como expõe Harvey, num período iniciado por volta de 1973, presenciando-se uma competição interurbana e de empreendimento urbano intensificados.

Assistimos a uma “*mcdonaldização da sociedade*”, utilizando a expressão de Featherstone (1997:23), referindo-se não apenas à comida, mas como um fato presente nos supermercados, locadoras de vídeo, cinemas, parques temáticos e outros, constituindo-se numa “*burocratização maciça da vida cotidiana, conduzindo a uma padronização progressiva...*”.

Nesse quadro, experimentar uma relação com a natureza ou “*mergulhar na própria*” como apregoam muitos folhetos de propaganda relacionados ao ecoturismo significa pretensa ou momentaneamente encontrar-se fora dos ditames do capitalismo industrial, descentralizando categorias habituais, uma forma de “*jogar com a desordem cultural*” (ibid.:175). Assim, o turismo manifesta-se como uma exceção do cotidiano. Fato mais evidente no turismo ecológico de pequena escala na perspectiva de Ribeiro e Barros (op. cit.:36), para os quais, pela “*via do turismo massivo, aquele imediatamente colado às formas de reprodução do grande capital na sociedade de massa, o turista entra simultaneamente em outro universo de fetiches e simulacros do capital*”.

<sup>2</sup> Harvey exemplifica com Harbor Place de Baltimore, onde procura-se criar uma atmosfera pós-modernista de lazer espalhada em torno de cenas modernistas de renovação urbana (p.91). Igualmente utiliza-se das transformações arquitetônicas ocorridas nas grandes metrópoles, de Paris a Tóquio e do Rio a Montreal.

à medida em que o reconhece como a divindade mais lúdica, como alguém que se exprime ludicamente. Sob essa perspectiva, Deus seria uma criança que festeja a sua criação, convidando o humano feito a Sua imagem e semelhança, a festejar a diversidade e o multicolorido do universo criado. Parece ser essa realmente a concepção que leva os estudantes a freqüentarem a capela da UFV.

Os demais espaços e equipamentos são subutilizados e quando utilizados, dependem do interesse pessoal e da programação oferecida. Poderíamos afirmar que a maioria dos demais espaços e equipamentos despertariam um interesse maior por parte da comunidade universitária, à medida que oferecessem uma programação de vivências de Lazer, que atendessem aos interesses dessa comunidade.

### Considerações Finais

As observações dos Espaços e Equipamentos de Lazer existentes na UFV nos permitem inferir, assim como afirmado por STUCCHI (1997), que as pessoas são sempre mais orientadas para o espaço do trabalho e deixadas a se utilizarem do espaço do tempo livre da forma como conseguirem, muitas vezes sem receber a devida orientação para o uso deste espaço, o que deveria acontecer de forma bem consciente, em seu processo de educação global.

A fim de que a administração da universidade se qualifique enquanto gestora da dimensão pública na vida cotidiana dos espaços e equipamentos de Lazer, é preciso que ela se encontre em uma posição que associe a qualidade de vida à sustentabilidade dos membros da comunidade universitária. Nesse sentido, a UFV tem tomado iniciativas louváveis em termos de estrutura física dos espaços e equipamentos. Porém, mais do que isso, faz-se necessário promover dinâmicas transformadoras e articuladoras do âmbito universitário. Sob esse ponto de vista, concordamos com ROLNIK (1998) que a qualidade dos espaços públicos é essencial para favorecer a articulação dos territórios, a mistura e a coesão social dos lugares e gentes.

Portanto, é necessário que se considere e se proponha políticas públicas de Lazer na universidade, as quais transcendam as carências e urgências do consumismo imediato, mediante a interação das necessidades e satisfações que considerem a reintegração dos membros da comunidade acadêmica à sua condição de usuários-cidadão dos espaços e equipamentos de Lazer existentes na UFV. A política de Lazer universitária deve contemplar, na opinião de VIEIRA et al. (1998), uma proposta educativa para e pelo Lazer, a fim de que este se torne parte integrante da educação geral disseminada pela universidade, tornando-se ainda um espaço privilegiado de aprendizagem social, da auto-aperfeiçoamento dos sujeitos, espaço de reconstrução e desenvolvimento cultural.

Como nos lembra ISAYAMA (1998), o Lazer pode contribuir com a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, por meio do enriquecimento cultural proporcionado pelas vivências lúdicas, críticas e criativas. Para apropriar-se do Lazer sob essa perspectiva, a UFV já conta com espaços e equipamentos apropriados. O que essa comunidade carece, no nosso entender, são situações pedagógicas de animação desses espaços e equipamentos, a fim de enriquecer as experiências de Lazer na perspectiva cultural aqui almejada.

### Referências Bibliográficas

- ADÃO, K. S. *O Botequim e a Geografia do Ócio na Paisagem Urbana da Cidade*. In: 5º Congresso Mundial de Lazer. São Paulo, 1998.
- BRUHNS, H. T. (org.). *Introdução aos Estudos do Lazer*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.
- CAMARGO, L. O. L. *Educação para o Lazer*. São Paulo: Moderna, 1998.
- \_\_\_\_\_. *O que é Lazer*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FREITAS, P. S. de *A constituição de subjetividade nas práticas de lazer*. In: Anais X CONBRACE/CBCE. Goiânia, GO, 1997, pp. 930-937, Volume II.
- GONZALEZ, J. A. L. *Metodologia de la Investigación Pedagógica*. Minas Gerais: ETFOP, 1998.
- ISAYAMA, H. F. *Lazer e Qualidade de Vida: uma análise sobre a vivência do lazer nos grandes centros urbanos*. In: 5º Congresso Mundial de Lazer. São Paulo, 1998.
- KURZ, R. *A Ditadura do Tempo Abstrato – sobre a crise compartilhada de trabalho e lazer*. In: 5º Congresso Mundial de Lazer. São Paulo, 1998.

viagem, como também um sentido de busca por um mundo de fantasia, da “viagem” ilusória nos destacando do cotidiano e nos conduzindo à imaginação acentuada. Dessa forma, a natureza pode se tornar matéria da ficção.

Finalizo com Marc Augé (1998), na sua indicação sobre a urgência de reaprendermos a viajar, com o objetivo de aprendermos novamente a ver, a compreender.

Permaneço insistindo como ele, na necessidade de frequentarmos lugares de “futilidades essenciais” na perspectiva de exercitarmos nossas idéias, no doce balanço do não fazer nada, onde a técnica da preguiça possa enfim estar a serviço do tempo livre. Exercício aparentemente simples, mas quase impossível num mundo encolhido, comprimido, onde sequer temos tempo para estar em agonia, onde somos atropelados por excesso de informações, fato denunciado por Harvey (op. cit.:315), como uma das melhores induções ao esquecimento. A técnica da preguiça exige uma outra concepção do tempo, menos compulsiva<sup>4</sup>, numa relação mais relaxante com a vida, onde se permita passar (perder) o tempo e onde o tempo passado (perdido) somente possa ser recuperado, quer seja na praia, no campo ou na montanha.

## Bibliografia

- AUGÉ, Marc (1994). Não lugares-Introdução a uma antropologia da supermodernidade. *Campinas, Papirus*.
- \_\_\_\_\_. (1998). El viaje imposible-El turismo y sus imágenes. *Barcelona, Gedisa editorial*.
- BRUHNS, Heloisa T. (1997). “Turismo e Lazer: viajando com personagens. In: LUCHIARI, M. Tereza (org.) Turismo e meio ambiente, Campinas, IFCH/Unicamp, Textos didáticos nº 31(1).
- DIEGUES, Antonio C. (1997). As áreas naturais protegidas, o turismo e as populações tradicionais. In: BRUHNS, Heloisa T. e SERRANO, Célia M. T. (orgs.) Viagens à natureza-Turismo, cultura e ambiente. *Campinas, Papirus*.
- FEATHERSTONE, Mike (1997). O desmanche da cultura-globalização-Pós-modernismo e identidade. *São Paulo, Companhia das Letras*.
- HARVEY, David (1993). Condição Pós-moderna. 3ª ed., *São Paulo, Loyola*.
- Informativo da Ventura & Aventuras Turismo- Ano II nº05-ago/set/out 1998
- LABATE, Beatriz C. (1997). “A experiência do viajante-turista na contemporaneidade”. In: LUCHIARI, M. Tereza (org.) Turismo e meio ambiente. *Campinas, IFCH/Unicamp, Textos didáticos nº 31 (1)*.
- MUNNÉ, Frederic e CODINA, Nuria (1997). “Psicología social del ocio y del tiempo libre”. In: GARRIDO, A. et alli (org.). *Psicología social: contextos de aplicación. Madrid, Mc Graw Hill*.
- Revista Caminhos da Terra 01/1997, “Radicais por natureza”.
- Revista Veja 24/07/1991, “O estilo ecológico”.
- RIBEIRO, Gustavo L. e BARROS, Flávia L. (1997). “A corrida por paisagens autênticas: Turismo, meio ambiente e subjetividade no mundo contemporâneo”. In: BRUHNS, Heloisa T. e SERRANO, Célia M. T. (orgs.) Viagens à natureza-Turismo, cultura e ambiente. *Campinas, Papirus*.
- SILVA, Telma Domingues (1997). “O ambiente e o turista: Uma abordagem discursiva”. In: BRUHNS, Heloisa T. e SERRANO, Célia M. T. (orgs.). Viagens à natureza-Turismo, cultura e ambiente. *Campinas, Papirus*.
- URRY, John (1996). O olhar do turista-Lazer e viagens nas sociedades contemporâneas. *São Paulo, SESC/Studio Nobel*.

Endereço da autora: Caixa Postal 6542 – 13084-970 – Campinas SP

---

## LAZER E ESPORTE-AUTONOMIA E CIDADANIA

**Nelson Carvalho Marcellino**

Livre docente do Departamento de Estudos do Lazer da FEF-UNICAMP

---

**RESUMO:** Relato de experiência de trabalho de extensão, não extensionista, realizado por um grupo de alunos do Bacharelado em Educação Física, na modalidade Recreação e Lazer, da FEF-UNICAMP, coordenado pelo autor, em conjunto com a comunidade da Vila Costa e Silva-Campinas-SP, que teve como estratégia a Ação Comunitária, e que já atingiu a fase de Autonomia, constituindo, entre outros grupos, a Associação Cultural e Esportiva Costa e Silva, com estrutura jurídica, organização e sede próprias, e que tem no Esporte e no Lazer seus pilares para o exercício da cidadania.

---

O discurso sobre a afirmação da natureza como um direito de todos ("a natureza é de todos")<sup>1</sup>, não vem para responsabilizar o turista, como mostra Silva (op. cit.:148), mas para este se colocar "em igualdade de direitos com as populações dos diversos locais".

A autora (op.cit.:149) discute sobre uma dupla destituição das comunidades tradicionais ocorrer no funcionamento desse discurso ecológico, referente aos aspectos jurídico e econômico. Quanto ao primeiro, "pela afirmação generalizada dos direitos sobre a natureza, com a qual, nos lugares determinados, turistas e comunidades tradicionais, que não têm o mesmo vínculo, possam ter os mesmos direitos". Quanto ao segundo, "na afirmação da sua pobreza, o que significa que a riqueza natural desse lugares, não é a riqueza para as populações, mas para o turista".

*O turista não possui vínculo com o lugar, e nesse sentido, recorro a Augé (1994:74) sobre seu espaço constituir-se no arquétipo do não-lugar, ou seja, constituído como não identitário, não relacional, não histórico, tecendo uma comunicação estranha, a qual coloca o indivíduo "com uma outra imagem de si mesmo".*

*A existência de certos lugares ocorre pelas palavras que os evocam, - "não-lugares nesse sentido", diz o autor (ibid.:88), ou seja, "lugares imaginários, utopias banais, clichês". Tomo aqui, como ilustração o folheto informativo da Venturas & Aventuras Viagens e Turismo, onde numa coluna, com o título "Brotas- a antiga cidade fantasma abriga o espírito de aventura", passagens podem ser destacadas:*

*"Renasceu nos meados dos anos 80, graças ao espírito de aventura. E hoje é a capital dos esportes radicais do Estado(...)A ex-cidade fantasma se tornou o éden do turismo de aventura (...)Para quem, como eu, gosta de aventura, adrenalina e um fim-de-semana longe de São Paulo, junto a uma galera muito legal(...)Enfrentar corredeiras, num rafting animal..."*

Exemplos como esse ilustram o distanciamento para criar o espetáculo, numa série de visões "instantâneas", as quais ganham mais realidade no regresso da viagem, quando voltarmos a vê-las através de fotos ou filmagens.

Sem deixar de considerar a possibilidade de ações limitadas, acentuando a comunidade e a localidade, as resistências locais e regionais, os movimentos sociais, o respeito pela alteridade, corre-se o risco da apelação por uma política sectária e estreita, onde o respeito pelos outros pode se perder numa competição por entre os fragmentos.

Por outro lado, as atividades, onde a pretensão do cunho ecológico é manifestada, restringem-se a fatores físico-bióticos do meio ambiente, relegando a planos de menor importância os aspectos socioculturais e político-econômicos característicos das populações locais. Portanto, a redefinição dos modelos de desenvolvimento pautados nos "critérios ecológicos", têm acontecido, como discutem Ribeiro e Barros (op. cit.:39), "muito mais no sentido de uma adequação à idéia de 'equilíbrio com o meio natural' do que em relação à de justiça social, ao reconhecimento das populações humanas como os verdadeiros sujeitos do meio ambiente".

Ainda nessa discussão, percebe-se uma forte ênfase nas posturas empresariais e políticas de planificação e gestão, quando a fala enfoca o turismo sustentável, desprezando aspectos relativos aos comportamentos sociais como atitudes, expectativas e valores da população, não respondendo à necessidade de preservação dos recursos naturais para garantir sua continuidade e regeneração, costumes e estilos de vida, na busca do enriquecimento da experiência turística e nos benefícios advindos da própria.

Evidencia-se no "turismo tipo aventura desportista de grupo" uma série de componentes, os quais, desde já, podem ser extraídos, para dar prosseguimento à explanação proposta, atrelados, direta ou indiretamente, às rápidas mudanças ocorridas nos últimos trinta anos relacionadas à sociedade de consumo, implicando não somente no consumo como "mero reflexo da produção", mas como fundamental para a reprodução social, bem como à cultura do consumo, esta não assinalando somente a produção e a relevância

<sup>1</sup> Obviamente este discurso encobre o fato de que, embora a natureza seja de todos, nem todos são verdadeiramente iguais, num sistema onde as trocas são bastante desiguais.

Com relação ao futebol de campo, sua principal modalidade esportiva, inclusive pelo equipamento disponível, vem desenvolvendo suas atividades, tanto no masculino, quanto no feminino, desde 1997, atendendo, aproximadamente, nas várias categorias, 100 (cem) meninos e 25 (vinte e cinco) meninas.

Esse trabalho, na sua totalidade, vem sendo coordenado e desenvolvido por voluntários, ligados à Sociedade Esportiva e Cultural Costa e Silva, e também inclui acompanhamento nos estudos, além da orientação participativa aos pais, atendidos semanalmente, e em reuniões mensais.

Além do trabalho voluntário em termos de recursos humanos, a Sociedade conta para o desenvolvimento de suas atividades, com o uso de um terreno de, aproximadamente, 22.000 metros quadrados, de propriedade da Prefeitura Municipal de Campinas, onde desenvolveu benfeitorias, entre elas equipamentos esportivos, como campo de futebol, quadras, vestiários, almoxarifado e sanitários.

Toda a construção e conservação do local vem sendo efetuada, com recursos próprios da Sociedade, obtidos pelo funcionamento de uma cantina, placas de publicidade, além de doações.

No decorrer desse trabalho foram formadas cinco equipes representativas, na modalidade futebol de campo, que além do treinamento, vêm disputando partidas amistosas, e estão inscritas e vêm participando, dos Campeonatos da Liga Campineira de Futebol de Campo.

Para este ano está previsto o desenvolvimento de um projeto para aprimorar e expandir o trabalho que já vem sendo desenvolvido na modalidade Futebol de Campo, atentando não somente para o desenvolvimento do esporte em si, mas também na sua utilização como elemento facilitador da cidadania. Esse trabalho também conta, desde a elaboração do projeto, agora em fase de captação de recursos, com Assessoria da UNICAMP, coordenada pelo mesmo Professor, e agora, incluindo, além dos alunos do bacharelado em Recreação e Lazer, também do Bacharelado em Esporte

A Sociedade Esportiva e Cultural Costa e Silva julga esse projeto de fundamental importância para o atendimento de seus objetivos, uma vez que o futebol de campo é a principal modalidade de interesse do bairro Vila Costa e Silva, e dessa forma, a intervenção nessa área, cumpre não apenas objetivos consumatórios, a prática do esporte em si, mas também instrumentais, o esporte como facilitador da inserção e da participação social, de meninos e meninas que, a partir de sua prática, e com o acompanhamento sócio-cultural que se faz necessário, poderão exercitar a sua cidadania.

Além do trabalho esportivo, como já foi dito, são realizadas atividades de lazer, em datas comemorativas, procurando atender todas as faixas etárias, e o espaço já se tornou ponto de encontro do bairro, com a construção, pela Sociedade, de uma lanchonete.

Foram construídos também vestiários e almoxarifado para guarda de material que é emprestado e até mesmo doado para outras organizações do bairro.

Dos moradores da comunidade, participantes das várias fases do processo, alguns continuam na Sociedade, outros fazem parte do Conselho de Saúde, outros são lideranças de trabalhos sociais ligados à Igreja, outros do Posto Social, etc., o que demonstra o alcance da estratégia de atuação/

Uma estratégia social baseada no lazer e no esporte como conteúdo, tendo como objetivo não apenas essas práticas em si mesmas, mas a informação, necessária para a organização dos grupos, é um poderoso instrumento, a partir da autonomia desses grupos, para a participação social e o exercício da cidadania.

Um dos resultados concretos, "até mesmo em construção de concreto", é a Sociedade Esportiva e Cultural Costa e Silva-de Campinas-SP.

Recentemente a principal emissora de TV local, fez uma série de reportagens-denúncia sobre o abandono dos equipamentos de lazer, por parte do poder público municipal, e apontou a experiência desenvolvida pela Sociedade Esportiva e Cultural Costa e Silva, como uma alternativa, não evidentemente eximindo o Poder Público de suas responsabilidades, mas como organização comunitária capaz de exercer cidadania, e ter um espaço de lazer próprio, ainda não totalmente concluído, mas já um modelo.

Deixo os outros detalhes do trabalho para comentar durante a apresentação.

Nelson Carvalho Marcellino: Rua Santos Dumont, 261-apto21- 13024-020-Campinas-SP  
e-mail- marcelin@supernet.com.br ou marcellino@fef.unicamp.br

A possibilidade de massificação pelo discurso capitalista encontra-se justamente na possibilidade de uma singularização do sujeito, como alerta Silva (op. cit.:145), evidenciando como, homogeneizando, o capitalismo agencia e determina o sujeito, especificando-o como consumidor, singularizando-o, significando o produto como único, personalizado, concluindo sobre, em relação ao ecoturismo como produto, este se apresentar “*como uma opção diferenciada ao turismo tradicional, que distinguiria o sujeito*”.

Na arena do consumo, visualizamos duas tendências: a passagem do consumo de bens, para o consumo de serviços (pessoais, comerciais, educacionais, saúde, diversões, eventos, espetáculos) bem como a mobilização da moda em mercados de massa (opondo-se a mercados de elite). Quanto ao último, nota-se uma aceleração do consumo, não somente em termos de roupas, ornamentos e decoração, mas também, como mostra Harvey (op. cit.:258) “*numa ampla gama de estilos de vida e atividades de recreação (hábitos de lazer e de esporte, estilos de música pop, videocassetes e jogos infantis, etc.)*”.

Influência política e um poder de mercado diferenciados constituirão espaços onde “culturas do gosto” e grupos determinados expressarão seus desejos. Dessa maneira nichos de consumo são criados nessa mobilização da moda, centrada num consumo, encobrendo quase sempre a base real das distinções econômicas, através de gostos e preferências estéticas diferenciados.

A experiência da construção de comunidades estéticas temporárias revela-se na disposição da nova classe média, segundo Featherstone (op. cit.:136), “*sobretudo aqueles que tiveram acesso a uma educação superior, que trabalham nas indústrias ou profissões culturais...*”. Estéticas estas celebradoras da diferença, da efemeridade, do espetáculo, da moda e da mercadificação de formas culturais.

Segundo esse autor (p.41), os bens são duplamente simbólicos, uma vez sendo o simbolismo empregado na elaboração e no imaginário referentes aos processos de produção e de marketing, como também elaborado pelos consumidores na utilização desse bens para “*consumir modelos diferenciados de estilo de vida*”.

Nesse contexto, a produção de imagens (bem como o mercado atrelado a esse propósito), apresenta-se como um dos elementos impulsionadores da sociedade de consumo, onde uma imagem adquirida através da compra de um sistema de signos como roupas de griffe e carros da moda, passa a constituir, como discute Harvey (op. cit.:260), um elemento singularmente importante na auto-apresentação nos mercados de trabalho e, por extensão, passando a “*ser parte integrante da busca de identidade individual, auto-realização e significado na vida*”.<sup>3</sup>

Numa reportagem da revista Veja, intitulada “O estilo ecológico”, pode-se perceber como a imagem gera um mercado consumidor, baseado na atração das pessoas por esportes carregando mensagens traduzidas num estilo de vida “ecológico”, onde estão presentes elementos como natureza, ar puro, aventura. Discutindo uma pesquisa realizada com consumidores de produtos como reidratantes, veículos (motocross e mountain bike), equipamentos (relógios de mergulho), vestimentas (estilo surfwear; camisetas com motivos de surfe- palmeiras, praias, pranchas; bermudas coloridas) e revistas especializadas em esportes (surfe, ciclismo, mountain bike), revelou como a grande maioria não pratica esporte regularmente, nem como principiantes, concluindo sobre o estilo de vida espelhado nesses produtos, ser o responsável pelo grande número de vendas e não o real hábito dos consumidores, os quais muitas vezes, não sabem nadar, odeiam se embrenhar no mato, residem longe do litoral, porém, “*praticam esportes mentalmente, antes de praticá-lo de verdade. Compram todos os apetrechos, lêem livros, se informam, mas na hora de praticar o esporte geralmente desistem*”.

Os ícones do “estilo ecológico” (aventura, natureza, liberdade, ar puro, juventude, coragem), além de outros elementos já discutidos, conduzem a opções pelo turismo de aventura, onde alguns esportes (*trekking, canyoning, rafting, alpinismo*) como vimos, estão presentes de forma singular, atraindo grupos diversos, das mais diversas faixas etárias. Sem descartar aqui a relação entre a mobilidade e os poderes regeneradores da

<sup>3</sup> O autor (p.161) expõe como consultorias de imagem pessoal tornaram-se um grande negócio na cidade de Nova Iorque, exemplificando através dos cursos frequentados por mais de um milhão de pessoas, intitulados “Image Assemblers” (Montadores de imagens), “Image Builders” (construtores de imagens), “Image Crafters” (artesãos da imagem) e Image Creators (criadores de imagem)

Também possui conteúdos culturais, que são baseados em áreas de interesse, ignorados, na maioria das vezes, pelos profissionais dessa área. Eles são divididos para que se tenha uma melhor compreensão nos seus estudos, mas uma atividade não necessariamente possui um conteúdo só, mas tem uma predominância de algum deles. Existem seis conteúdos culturais do lazer: o físico/esportivo, que são as práticas esportivas, o passeio, a ginástica e todas as atividades onde o que prevalece é o movimento; o manual, onde se destaca a capacidade de manipulação, para transformar objetos ou lidar com a natureza; o intelectual, onde se busca o contato com o real, com o racional; o artístico, que é o imaginário, o sentimento; o turístico, onde se tem a quebra da rotina e a busca do novo, do desconhecido, e o social, onde o que predomina é o relacionamento (Marcellino, 1990a).

O lazer é um veículo de educação, educação para e pelo lazer. Como veículo de educação, temos que considerar as suas potencialidades para o desenvolvimento social e pessoal dos indivíduos. A educação para o lazer consiste numa prática positiva das atividades, onde é necessário um estímulo, uma aprendizagem para se ter a passagem de um nível mais simples para um mais complexo, crítico e criativo (Marcellino, 1990a).

É importante ressaltar que as pessoas devem escolher as atividades de lazer de acordo com os seus interesses, e que essas atividades o contemplem como um todo. Essa possibilidade de escolha e o caráter desinteressado dessa prática são marcas do lazer. E para que isso aconteça, as pessoas têm que conhecer um grande número de atividades, que envolvam todos os conteúdos culturais. Para tal, é necessário se ter profissionais qualificados e capacitados (animadores sócio-culturais), que estimulem e orientem às pessoas para que elas possam fazer suas opções adequadas aos seus interesses, formando indivíduos críticos e criativos.

Quando se fala em lazer, surgem os locais em que ele pode ser realizado, e esses locais são divididos em equipamentos específicos e equipamentos não específicos de lazer (Marcellino, 1996b). Os equipamentos específicos são caracterizados de acordo com a população que o frequenta, juntamente com os interesses que podem ser desenvolvidos nele e com a sua dimensão. São eles: microequipamento específico; equipamentos médio de polivalência dirigida; macro - equipamentos polivalentes; equipamentos de turismo social: podem ser urbanos (recepção de turistas) e não – urbanos (pousadas, camping,...).

Os equipamentos não específicos são aqueles que não foram construídos com a intenção de ocorrência do lazer, mas que servem para tal. O lar, a casa, é o principal equipamento não específico, pois grande parte das pessoas passa o seu tempo disponível para o lazer dentro das suas casas, apesar de que uma grande maioria não possui condições decentes de moradia, e conseqüentemente, de lazer. Outros equipamentos não específicos são os bares, a escola e as ruas.

Na década de 90, o setor de entretenimento foi o que mais cresceu e tende a crescer, juntamente com o lazer e o turismo. Hoje, o setor terciário (comércio, finanças, transportes, saúde, educação, publicidade e propaganda, administração pública e privada, comunicação, artes e cultura, lazer e turismo...) é o que mais abriga a população economicamente ativa, empregando um grande contingente de pessoas, principalmente os profissionais da área de Educação Física, Artes Plásticas e Artes Cênicas (Trigo, 1996).

O lazer pode implicar em ruptura e contradição da vida cotidiana, onde o trabalho e a vida familiar estão excluídos (Oliveira, 1997). Para que esse lazer se realize de forma agradável, um leque amplo de atividades vem sendo oferecido para que a população possa usufruir o seu tempo de lazer, seja ele o final do dia, o fim de semana ou as férias. Desde pacotes de viagens à teatro, shows, cinema, parques, parques temáticos (que são parques que possuem um tema apenas, por exemplo, um parque só de montanha russas), lazer nas empresas, caminhadas ecológicas, esportes radicais, jogos, hotéis de lazer, etc., tudo isso com uma variedade grande de preços e qualidade.

O turismo é uma opção de lazer, e como tal estaria dentro de uma cultura, portanto: “cultura > lazer > turismo” (Barreto, 1991, p.51). E o turismo deve ser visto como uma atividade humana, e deve, assim como o lazer, ser parte essencial da vida (idem). Para Trigo (1996), “toda a atividade turística é lazer mas nem todo o lazer é turismo” (p.11), sendo que lazer e turismo são atividades complexas e entrelaçadas.

Hoje existem muitos estudos sobre turismo no Brasil, mas a maior parte deles são puramente técnicos, sendo que Fuster (1974) atenta para o fato de que o ensino e a pesquisa são fundamentais para o turismo. E não se pode menosprezar a sua importância, bem como a sua influência econômica, política e



Os trabalhos de intervenção comunitária que utilizam a ação comunitária como estratégia de ação<sup>1</sup>, entre as várias incertezas que o cercam, têm pelo menos uma certeza. Podemos iniciar o trabalho com o lazer, mas não sabemos qual o rumo que a comunidade organizada dará às suas ações. E isso o torna apaixonante e demonstra, como uma comunidade organizada pode escolher os seus rumos.

Em nossa experiência de mais de vinte e cinco anos trabalhando com essa estratégia, já tivemos ocasião de ver os mais diversos rumos seguidos pelas comunidades: Preservação de patrimônio ambiental urbano, saúde, ecologia, habitação e até mesmo lazer.

É nessa área do lazer que encontramos uma das experiências mais bonitas, ocorridas como resultado resposta<sup>2</sup> do trabalho de extensão, da disciplina Lazer e Sociedade, e depois do Estágio Supervisionado em Extensão, do Curso de Graduação em Educação Física, na modalidade Recreação e Lazer, da Faculdade de Educação Física, da UNICAMP.

Um trabalho de ação comunitário, conforme prevê a metodologia dessa estratégia de ação, comporta várias fases<sup>3</sup>, não necessariamente as mesmas, variando de trabalho para trabalho.

Na Vila Costa e Silva, bairro de Campinas-SP, que já conta com uma história de luta de seus moradores, a fase de Continuidade, não necessitou da Sedimentação, passando direto pra o trabalho de Assessoria, uma vez que a comunidade já contava com vários grupos organizados, ou em fase de organização. E entre os vários resultados respostas<sup>4</sup> acompanhados na Assessoria, estava o do grupo chamado de "Campão", em organização, que se reunia num terreno de vinte e dois mil metros quadrados, abandonado pela Prefeitura Municipal, com o "esqueleto" do que seria uma Praça de Esporte.

Vários dos componentes desse grupo participaram de todo o processo desenvolvido na Vila, desde a fase de capacitação<sup>5</sup> e deflagração<sup>6</sup>, com a atividade impacto. Além desse grupo, foram formados, ou reformulados diversos outros.

O trabalho de assessoria, específico para a Sociedade Esportiva e Cultural Costa e Silva, teve como pontos principais a elaboração do estatuto, o projeto da Sede(Clube), ainda em fase de construção (a partir da sondagem das expectativas do bairro), e a realização das primeiras atividades, abertas à participação da comunidade.

Em diversos períodos fomos solicitados a retornarmos para efetuarmos novos trabalhos de capacitação, para inclusão de mais elementos na Direção, e mesmo para a mudança de gestão, dos tradicionais "cargos", para "comissões", menos centralizadoras de poder e que possibilitam maior participação nas decisões e seus encaminhamentos<sup>7</sup>

Mais tarde esse grupo foi denominado Sociedade Esportiva e Cultural Costa e Silva, pelos próprios moradores.

A Sociedade Esportiva e Cultural Costa e Silva é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, com o objetivo de desenvolvimento de atividades esportivas e de lazer, abertas à participação da comunidade da Vila Costa e Silva e região.

A Sociedade tem Estatuto e Diretoria próprias, nos termos da Lei.

Iniciando suas atividades em 1996, vem realizando atividades de lazer, em datas comemorativas e outras ocasiões, e vem tendo como uma das suas atividades principais e cotidianas a iniciação e o aperfeiçoamento ao esporte, em várias modalidades esportivas, cumprindo não apenas a finalidade esportiva, em si mesma, mas também utilizando o esporte como um elemento de inserção e integração social, ou seja, como um elemento que contribua para o exercício da cidadania.

<sup>1</sup> Veja detalhamento dessa estratégia de ação em MARCELLINO, Nelson Carvalho: Pressuposto de Ação comunitária: estruturas e canais de participação. In: MARCELLINO(Org.) *Políticas Públicas Setoriais de Lazer: O Papel das Prefeituras*, Campinas, Autores Associados, 1996, pp.39-42.

<sup>2</sup> Veja detalhamento e classificação dos resultados em DESTAFANI e GRILLO: Resposta e Reflexo: dois tipos de resultados e suas peculiaridades. In: MARCELLINO(Org.) op.cit. pp.55-60.

<sup>3</sup> Detalhadas no artigo citado na Nota 1.

<sup>4</sup> Detalhado no artigo citado na Nota 2.

<sup>5</sup> Veja detalhamento em PAIVA: Deflagrando uma ação de lazer. In MARCELLINO(Org.) op. Cit., pp.43-53. Sobre o processo de Capacitação, consultar: MARCELLINO, N.C. *Capacitação de animadores culturais*. Campinas, UNICAMP/SEED-MED, 1994, várias outras edições de Prefeituras Municipais..

<sup>6</sup> Vide PAIVA, op.cit.

<sup>7</sup> MARCELLINO, N.C. *Organização de Grupos de Interesse em Comissões*. UNICAMP, 1996.

Hoje esse conceito evoluiu, e a função da hotelaria não é mais apenas a de alojar as pessoas em trânsito. Os estabelecimentos hoteleiros, em especial os hotéis, além de alojar as pessoas em trânsito, possuem toda uma infra-estrutura para que as pessoas se dirijam para eles com o intuito de ali permanecer para gozar do seu tempo disponível para o lazer.

Hotel pode ser definido como (Janeiro, 1997) “estabelecimento formado por um conjunto de explorações destinadas a oferecer os serviços próprios, alojamento e mesa” ou “estabelecimento que deverá fornecer um bom serviço de alojamento, refeições, bar, tratamento de roupas, informação turística e de caráter geral, instalações confortáveis, zonas coletivas que proporcionem oportunidades de convívio (p.17)”.

Na Europa, no século VI a.c. já existia demanda de hospedagem devido ao intercâmbio comerciais entre as cidades européias, e a operação hoteleira se caracterizava pelo auto-serviço. Os Hostellum eram os palacetes onde reis e nobres se hospedavam nas viagens, no Império Romano. (Duarte, 1996). Os gregos não possuíam nenhum tipo de hospedaria, sendo que os viajantes desfrutavam da hospitalidade caseira. As instituições religiosas criavam abadias e mosteiros para abrigar os peregrinos e os viajantes (Janeiro, 1997).

No final da Idade Média, com o crescimento das cidades e o início da Revolução Mercantil, ocorre um grande desenvolvimento das estalagens, que passaram a oferecer, além dos serviços de alojamento, refeições e vinhos, cocheiras e alimentação para os cavalos. (Duarte, 1996)

E em 1407, na França, foi criada a 1ª lei para registro de hóspedes, buscando aumentar a segurança nas hospedarias, e em 1561 houve a regulamentação das tarifas das pousadas, e com isso a exigência de mais conforto para os hóspedes.

A Revolução Industrial e ferroviária, e as transformações sociais resultantes e a construção das estradas de rodagem e ferrovias que ligavam os centros às cidades portuárias estimularam a construção dos hotéis.

O marco oficial da hotelaria planejada se deu em 1870, com a construção do 1º estabelecimento hoteleiro em Paris, com quartos com banheiros e uniformes para os empregados. (Duarte, 1996)

De 1900 à 1930 o perfil hoteleiro mudou devido ao aumento nos negócios de turismo. E com a melhoria dos transportes, diminuindo o custo das viagens, surge uma outra modalidade de turismo, o de lazer. Em 1908 foi inaugurado o “States Hotel”, em Búfalo, marcando a história como sendo o 1º hotel comercial moderno.

O crescimento da hotelaria foi interrompido somente no início da 1ª Guerra Mundial. O período de 1910 à 1920 foi considerado a “bonança na tempestade”. A década de 30 foi o pior período da hotelaria nos EUA. A grande recessão fez com que 85% das propriedades ficassem sob intervenção judicial ou fossem liquidadas. A recuperação veio com a 2ª Guerra Mundial, onde os americanos recrutados deslocaram-se dos seus lares, instalando-se nos hotéis (Duarte, 1996). A qualidade de serviços caiu nesse período devido ao recrutamento das pessoas treinadas.

Na década de 50 teve início o desenvolvimento dos motéis e dos motor-hotéis, utilizados por famílias viajantes, construídos, inicialmente, ao longo das rodovias, e hoje em torno das cidades.

No Brasil o primeiro estabelecimento hoteleiro oficial data do início do séc. XVII, em São Paulo. Durante todo esse século, a atividade hoteleira era sempre exercida conjuntamente com outros ofícios como barbeiros, alfaiates, que eram ao mesmo tempo artífices, vendeiros e estalajadeiros.

Os pioneiros na capital paulista datam de 1870, e têm origens européias. Os principais fatores que contribuíram para o aumento da hotelaria em São Paulo foram as mudanças políticas, a abolição da escravidão, a passagem de Império para República e a maior utilização das ferrovias.

O Rio de Janeiro teve como marco hoteleiro o Copacabana Palace, em 1923, que transformou o Rio em pólo de turismo e lazer. Mas já em 1882 haviam hotéis localizados à beira-mar e no centro, sendo que são os primeiros a oferecer a novidade tecnológica dessa época: o telefone (Trigo, 1991)

Na década de 40 houve grande desenvolvimento hoteleiro, graças ao incentivo dos governos estaduais, foram, então, construídos hotéis-cassinos, com suntuosas edificações e animação. Com a proibição do jogo, a hotelaria brasileira de lazer e o conjunto das atividades hoteleiras tiveram novo avanço somente em 1963.

# LAZER NOS HOTÉIS: UM NOVO CAMPO DE ATUAÇÃO DOS ANIMADORES SÓCIO-CULTURAIS

Mônica Delgado

Profa. Educação Física – UNICAMP

---

*RESUMO: Este texto mostra a interação existente entre lazer, turismo e hotelaria, e como a atuação dos animadores sócio-culturais é de fundamental importância.. Num primeiro momento, as teorias do lazer são explicitadas, com suas possíveis definições e funções, seus equipamentos e suas relações com o turismo e a hotelaria. Em seguida, se faz necessário conhecer as trajetórias históricas do turismo e da hotelaria, assim como as suas definições, os seus conceitos e suas classificações, que tipos de serviços oferecem, para que se possa explicitar dentro deles o de lazer, e, finalizando, um esboço de quem é o animador sócio-cultural é descrito.*

Lazer era, e ainda é para muitas pessoas, sinônimo de preguiça, supérfluo, de não fazer nada, de não trabalhar, de viver na ociosidade, sendo sempre colocado como oposição ao trabalho. Começou a ter importância após a Revolução Industrial, com o início da chamada “sociedade industrial” (Marcellino, 1996a). O termo lazer é usado hoje indiscriminadamente, e está quase sempre associado aos eventos de massa e ao esporte, onde qualquer atividade física é lazer. Outro fator que auxilia à essa compreensão equivocada é o fato de ser uma palavra relativamente nova no nosso vocabulário, o que ainda traz muitas confusões devido aos diferentes significados que lhe é dado. Além disso, é comum a associação do lazer com experiências individuais vivenciadas, reduzindo o conceito a visões parciais (Marcellino, 1990a).

Existem muitas definições para lazer, sendo que a maioria delas ou enfatiza o aspecto tempo ou o aspecto atitude. Quando se enfatiza o tempo, liberado do trabalho ou tempo livre, pode ocorrer confusões pois uma pessoa pode fazer mais de uma atividade ao mesmo tempo, além de nunca estar realmente livre. Sendo assim, seria melhor adotar a nomenclatura de tempo disponível. Quando se enfatiza o aspecto atitude, o equívoco pode acontecer quando se analisa a relação entre o sujeito e a atividade vivenciada, ou seja, a satisfação que essa atividade lhe proporciona (Marcellino, 1990a). Atualmente existe uma tendência a adotar os conceitos que associam o lazer aos aspectos tempo e atitude, pois se estudarmos as atividades de lazer olhando só o aspecto tempo ou só a atitude, estaremos cometendo equívocos na sua compreensão. Não podemos também, desvinculá-lo como componente da cultura historicamente situada, analisando-o de forma isolada, o que também gerará problemas na sua compreensão. (Marcellino, 1992)

Para o sociólogo Joffre Dumazedier (1973) lazer é um “... conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais” (p.34).

Já para Renato Requiza (1980), lazer é uma “...ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive, e cujos valores propiciam condições de recuperação ossomática e de desenvolvimento pessoal e social” (p.35).

Segundo a visão de Bramante (1997), “... após a década de 1970, os conceitos de lazer têm gravitado em torno de três eixos básicos: do tempo de não – trabalho, do espaço de sua vivência e da atitude do indivíduo. ... O lazer, portanto, se consubstancia na experiência lúdica resultante dessas três variáveis” (p.124)

Marcellino (1990a) entende o lazer “... como a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” dessa vivência..” (p.31).

Adotarei o conceito de lazer de Marcellino, lembrando que esse autor também se utiliza da definição de Dumazedier citada acima.

O lazer possui valores, que devem ser respeitados e estimulados. É o que chamamos de 3D's, compreendendo: descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal e social, sendo que esse último item nem sempre é privilegiado nas atividades de lazer (Marcellino, 1996b).

motivação básica tanto o prazer de dedicar-se a algo com que se identifica fortemente, quanto valores pessoais que conferem à cultura papel importante para o desenvolvimento das pessoas, dos grupos, das comunidades e da sociedade em geral...”(p.33).

Carvalho (s.d.) diz que a animação não é um processo diferente do processo educativo, pois a animação, assim como a educação, visa a mudança de comportamento, sendo que a educação não visa objetivos tão imediatos, ao contrário da animação, que procura provocar alterações na vida das pessoas através das suas adesões às atividades. Para este autor, a animação sócio-cultural deve ser entendida como “... a metodologia que permite a estreita unificação entre o desenvolvimento social, que procura conseguir níveis mais elevados de bem estar social, com o desenvolvimento cultural, única forma do indivíduo se poder situar lucidamente no mundo e aí construir a via que lhe é própria...”(p.150).

Segundo Marcellino (1986) a animação cultural caracteriza-se como “(...) a atividade desenvolvida por profissionais ou amadores que dominem pelo menos um setor cultural e que tenham como característica adicional uma consciência social que os impele a querer difundir esse seu bem cultural” (p.61).

Para Silvestre Neto (1980), o profissional que atua na área de lazer e que ele denomina de ‘animador cultural’ deve possuir alguns requisitos, como: - formação cultural ampla e profunda; - ligação afetiva à prática cultural; - ação sócio-cultural voluntária; - crença na ação; - inquietação ante a situação cultural; - intenção de exercer influência, dentre outros.

E para que a ação da animação cultural tenha resultados e emancipe o grupo envolvido é necessário que haja sempre a comunicação entre os seus integrantes, que eles saibam o significado de individual e coletivo, que ocorra estímulo à busca, pelos próprios integrantes, de novas formas motivadoras de ação e que ocorra a emancipação (Ayoub, 1993).

O animador de lazer pode organizar atividades, liderar grupos e comunidades, iniciar as pessoas em diferentes conteúdos, sendo que a sua presença é muito importante na animação dos equipamentos de lazer. Nos equipamentos deve existir um quadro de pessoas para trabalharem em equipe numa gestão, que consiste em administrar o equipamento de lazer e serviços administrativos em geral; programar e animar, planejando as atividades; e por fim, manter as instalações de forma adequada (Pina, 1995). É importante também que se tenha um animador sócio-cultural junto aos espaços e equipamentos de lazer para que não ocorra apenas a função de divertimento e descanso do lazer, garantindo também a função de desenvolvimento (Ayoub, 1993).

Mas, para que isso aconteça é necessário se ter profissionais qualificados e capacitados, que estimulem e orientem às pessoas para que elas possam fazer suas opções adequadas aos seus interesses, formando indivíduos críticos e criativos. Esses profissionais, os animadores sócio-culturais devem também possibilitar as pessoas que elas se tornem autônomas não só para escolher a atividade, mas também para realizá-la sozinha, em outras situações. Também é importante que eles respeitem a cultura das pessoas praticantes do lazer, respeitem a educação informal que elas têm, baseada no que se vive no dia a dia. As pessoas tem que conhecer opções que satisfaçam os vários interesses, sejam estimuladas a participar e recebam um mínimo de orientação que lhes permita a opção (Marcellino, 1990a).

Ayoub (1993) ressalta que é necessário que prestemos atenção para “que o especialista em lazer não tome decisões sobre o lazer da população, de forma paternalista, fornecendo respostas prontas às “suas” necessidades, sem que haja uma interação com a população que permita descobrir seus verdadeiros anseios” (p.44). Quando ocorre a troca, o compartilhar, o diálogo, pode-se obter uma relação de crescimento, diminuindo o risco da dominação do animador e da alienação, pois se busca um equilíbrio na tomada de decisões, conciliando o que a população quer com a linha de ação do animador, que deve atuar visando uma educação para e pelo lazer, possibilitando a vivência de vários conteúdos culturais do lazer, nos vários gêneros, tentando ultrapassar o nível conformista, chegando até o crítico e criativo. Assim, diminuem os riscos de atuação dos profissionais de lazer, que são (Marcellino, 1986): - direcionamento das atividades, - pacotes de lazer, preparados para serem consumidos, não dando oportunidade de participação na produção do seu lazer, - passar apenas um conteúdo do lazer (se busca o equilíbrio entre os seus conteúdos); - não valorizar as preferências do animador.

O animador tem que atuar visando uma educação para e pelo lazer, possibilitando a vivência de vários conteúdos culturais do lazer, nos vários gêneros, tentando ultrapassar o nível conformista, chegando até o crítico e criativo.

cultural (Trigo, 1993). É um setor em rápido crescimento. Entre 1990/93, os empregos na área de turismo cresceram 50% mais rápido que os empregos totais (Naisbitt, 1994). O aumento das viagens e do turismo se deu, além do suporte tecnológico e das mudanças econômicas, pela valorização das pessoas ao lazer, às artes, culturas, etc. (Trigo, 1996).

O sistema econômico se divide em setor primário (agricultura, pecuária e extrativismo), setor secundário (indústria de transformação) e setor terciário (de serviços). O turismo se encaixa no setor terciário, mas não é exclusivamente uma indústria, pois se beneficia dos três setores concomitantemente: do primário para a alimentação, do secundário para a construção e do terciário para todos os serviços de atendimento ao turismo (Barreto, 1991).

É visto como um grande investimento, pois possui bens e serviços turísticos, exercendo na economia um efeito multiplicador, que gera empregos, impostos e origina uma rede de serviços de apoio das mais variadas áreas de recursos materiais e humanos (Barreto, 1991).

Para Barreto (1991), o turismo "... é essencialmente movimento de pessoas e atendimento às suas necessidades....O turismo é o fenômeno de interação entre o turista e o núcleo receptor e de todas as atividades decorrentes dessa interação"(p.47). E ainda "abrange diversos tipos de viagens, equipamentos, transportes, hospedagem, passeios locais, mão de obra especializada, etc." (1995).

Já para Arrillaga(1976), o turismo é uma atividade multidisciplinar que, "... em sua globalidade, não está formada só pelas pessoas que viajam e pelos bens e serviços que se lhes oferecem e utilizam, mas que entre uns e outros surgem uma série de relações e situações de fato de caráter econômico, sociológico e até político"(p.25).

Esse último autor se apoia em Barreto e reconhece que no turismo nada lhe é próprio e exclusivo, pois abarca parcelas de outros setores, além de utilizar técnicas criadas para outros fins.

Segundo Barreto, a atividade turística possui aspectos de desenvolvimento social tão importante como o econômico, pois há a possibilidade de expansão do ser humano, seja pelo divertimento ou pela oportunidade de conhecer novas culturas, enriquecendo seus conhecimentos através das viagens.

Quando se fala em infra-estrutura turística, se refere ao conjunto de bens e serviços que estão à disposição do turista. A infra-estrutura de um núcleo abrange a infra-estrutura de acesso (estradas, aeroportos), a básica urbana (ruas, guias, sarjetas, água, esgoto, luz, asfalto), os equipamentos e serviços turísticos, os equipamentos de apoio (instalações que existem para atender outras necessidades da comunidade), os serviços de apoio (atendem outros segmentos da sociedade mas são usados pelo turista) e os recursos turísticos (Barreto, 1991). Os equipamentos turísticos "são aquelas instalações básicas para o turismo sem as quais ele não existe e que são construídas quase exclusivamente por causa dele. Hotéis, alojamentos extra-hoteleiros, transportadoras marítimas, aéreas ou terrestres, agências de viagens e de transportes". Os serviços turísticos "são aqueles serviços que justificam a sua existência quase exclusivamente em virtude do turismo...". E, por fim, os recursos turísticos "são aquela matéria prima com a qual podemos planejar atividades turísticas. Dividem-se em dois grandes grupos: naturais (que já existiam na natureza antes da intervenção do homem) e culturais (criados pelo homem, seja a partir da natureza ou de qualquer outra atividade humana)".

Para Trigo (1997) o turismo só criará base e trará lucros se houver um investimento na infra-estrutura, um treinamento e educação de profissionais especializados, investimento em alta tecnologia, sistema de controle e gestão dos projetos, vontade política do governo, competência e qualidade agregada aos serviços oferecidos aos turistas que estão cada vez mais exigentes, assim como no lazer.

E junto com o crescimento do turismo, a infra-estrutura turística cresce também, e dentro dela, os equipamentos turísticos, ressaltando os hotéis.

Segundo Janeiro (1997), a hotelaria é uma das mais antigas atividades humanas. Duarte (1996) diz que a sua função inicial básica era "...de alojar aqueles que, por estarem fora de seus lares, necessitavam de um quarto, uma cama e um bom banho. Com a evolução da área, os novos empreendimentos hoteleiros procuravam atender todas as necessidades das pessoas em trânsito e a atrair a população da microrregião para consumir seus produtos e serviços. '(total marketing concept)' (p.18)".

**RESUMO:** O lazer oferecido pelas empresas aos seus trabalhadores tem, como uma de suas principais características, o esporte convencional no topo das atividades ofertadas. Busco, neste texto, mostrar os determinantes desta hegemonia utilizando-me de três teses, quais sejam, a) esporte e poder, b) esporte enquanto reprodutor da ideologia dominante e, c) esporte como disciplinador do corpo. Além disso, apresento outros três aspectos, agora específicos do lazer-empresa, que justificam o investimento nesta área. São eles: o envolvimento do trabalhador nos interesses da empresa; a inculcação de um espírito de equipe necessário aos novos paradigmas produtivos, e a transferência da Técnica utilizada nas atividades esportivas para o mundo do trabalho.

## Introdução

O presente texto é parte de minha dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Neste recorte, centrado nos capítulos 4 e 6 da dissertação, discutirei alguns aspectos que fazem do esporte convencional o conteúdo dominante no lazer oferecido pelas empresas ao trabalhador.

## Por que o Esporte?

*Existem, no Brasil, algumas leis que incentivam de sobremaneira a prática desportiva no seio das associações classistas. Que interesse pode haver, da parte do Legislativo, que o leva a incentivar prioritariamente as atividades esportivas em detrimento do teatro, da arte, da música, da educação? Quais são as características do esporte que lhe conferem o primeiro lugar no pódium das atividades do lazer-empresa?*

Buscando respostas para esta questão encontrei três teses: a primeira delas está no ensaio 'Esporte e Poder', (Bracht, 1989). Para este autor, podemos nos apropriar de duas das teses da Escola de Frankfurt para a sociedade, transferindo-as para o mundo dos esportes:

- **Tese da coisificação ou alienação:**<sup>1</sup> A sociedade industrial coisifica ou aliena porque "a sociedade e os homens não são aquilo que em função de suas possibilidades e sua natureza poderiam ser". Isto é, as relações sociais são direcionadas apenas por razões instrumentais, coisificando-as.
- **Tese da repressão e manipulação:** segundo essa tese, o homem só consegue viver em sociedade porque a todo momento seus desejos de prazer, satisfação e felicidade são reprimidos. Esse desejo seriam, pela tese, de tal forma manipulados que os homens encarariam uma transformação revolucionária como desnecessária e contrária a seus interesses.

A partir dessas duas teses, Bracht apresenta o esporte com as seguintes características: a) é um sistema de ação coisificado e conforme com o trabalho industrial; b) é um instrumento de repressão de desejos; c) é um meio, um fenômeno de manipulação, através da compensação, socialização e integração por ele cumpridas; d) atenuador de conflitos e tensões sociais; e) desviador de agressividade social para as ações desportivas; f) repressor do instinto sexual com direcionamento do impulso libidinoso; g) suposto igualador de chances através de regras universais; h) desmantela o engajamento político pelo desvio da atenção do trabalhador<sup>2</sup>; i) adaptador do homem às normas de comportamento competitivo, básico para a estabilidade e/ou reprodução da ordem sócio-econômica capitalista.

<sup>1</sup>Alienação é, basicamente, caracterizada pela perda ou distanciamento da identidade pessoal ou coletiva, relacionada com uma situação negativa de dependência ou falta de autonomia.

<sup>2</sup>Uma das grandes mazelas da nova ordem econômica mundial, da qual fazem parte as transformações no mundo do trabalho, é o desmantelamento sindical. O esporte, se já cumpriu, historicamente, este papel, ganha ainda mais destaque nestes 'tempos modernos'.

Em 1972, a Rede Hilton, inaugurou o São Paulo Hilton Hotel e marcou a virada na administração hoteleira profissional no Brasil. Segundo Duarte (1996), “Como tendência da hospitalidade moderna, ocorrem hoje grandes esforços para a terceirização de serviços especializados e, com isso, a hotelaria tende a voltar para a sua 1ª definição, a de alojar clientes (p.18)”.

A evolução do turismo fez com que as empresas hoteleiras estabelecessem vínculos com outras empresas também voltadas para um mesmo público, o turista. E essa relação fez com que ocorresse uma segmentação no mercado turístico das empresas, em: transportadoras (meios de transporte: aéreo, ferroviário, rodoviário, locadoras de veículos e o próprio veículo do turista), agentes de turismo, agentes de viagem e turismo, e hoteleiras, caracterizando as parcerias que compõem o trade turístico, que são “as áreas econômicas envolvidas nas prestações de serviços para atender às necessidades comuns de todos os turistas (Duarte, 1996, p.19)”.

Os hotéis podem ser classificados pelo tipo de serviço que oferecem, e pelos tipos de unidades habitacionais que possuem. Segundo o tipo de serviço que oferecem, podem ser classificados em (Duarte, 1996): H – Hotel; P – Pousada; HT - Hospedaria de Turismo; HH - Hotel Histórico; HR - Hotel Residência e HL – Hotel de Lazer: “Estabelecimento enquadrado na categoria hotel e que, de acordo com o artigo 40, Decreto –Lei 55, possui os serviços e equipamentos de lazer e repouso adequados a sua especial localização. A nova descrição atribuí, ainda, a necessidade de localização fora do centro urbano (Duarte, 1996, p.29)”;

Os hotéis também podem ser classificados de acordo com o mercado, em função principal do público consumidor. Nessa classificação encontramos dois tipos de hotéis:

- 1 - Hotéis executivos: público gerado por empresas, atendendo suas necessidades nas viagens de negócios, nos treinamentos e reuniões de seus executivos ou vendedores. As suas localizações podem ser no centro da cidade, aeroporto, rodoviária, centro comercial, industrial ou de serviço. Têm por finalidades: residência provisória, longa permanência, pernoites, day use.
- 2 - Hotéis de Lazer ou Saúde: voltados para atender à família, a 3ª Idade, aos pacotes turísticos e às convenções nas baixas temporadas. Podem estar localizados na praia, no campo, montanhas, estância hidromineral/ climática. Têm por finalidades: entretenimento, renovar as energias, uso terapêutico.

Esses hotéis de Lazer ou Saúde normalmente são os que oferecem serviço de profissionais que atuam no lazer, além de já possuírem uma infra-estrutura adequada para tal, pois são construídos para que as pessoas fiquem alguns dias desfrutando tudo o que ele pode oferecer.

Um hotel que pretende oferecer aos seus hóspedes um mínimo de conforto possível deve ser composto por: saguão; acessos (dos hóspedes, das convenções, dos empregados, da saída de lixo e entrega de mercadorias); unidades habitacionais e apartamentos; áreas de convenções; áreas de circulação, alimentos e bebidas; **áreas sociais**; áreas de serviço, técnica ou mecânica; e áreas para estoques (Linzmayr, 1994). Nas áreas sociais estão inclusas as áreas de lazer, como: piscinas, quadras, lagos, áreas verdes, salão de jogos, sauna, salas de áudio e vídeo, bares e restaurantes, etc.. E para que essas áreas não fiquem inutilizadas ou subutilizadas, e para que o convívio entre as pessoas aconteça, é necessário se ter uma política de animação nesses equipamentos. Por isso os profissionais de lazer são importantes e muito requisitados nesses hotéis.

Tanto o lazer, o turismo e a hotelaria, são áreas de prestação de serviços, e quando se fala em serviço, se tem necessariamente que pensar em uma outra palavra: cliente, ou seja, para quem vamos prestar esse serviço, à quem ele se dirige. Então, um ponto fundamental é a satisfação desse cliente, que é difícil de ser conquistado e fácil de ser perdido. E serviço, nos dias atuais, tem a ver com eficiência e eficácia, com treinamento e educação, com novas tecnologias e novos métodos de gestão (Trigo,1997).

E a “especificidade concreta” do lazer exige um novo especialista, um novo animador cultural, que tenha uma sólida cultura geral e o exercício constante da reflexão (Marcellino, 1995). Adotaremos a denominação animador sócio-cultural para designar os profissionais especializados na área de lazer, que são mais conhecidos como monitores, tios, recreacionistas, etc.

Para Garcia (1995), o animador sócio-cultural, que ele prefere denominar de militante cultural seria “...todo aquele que realiza ações no plano da cultura, no tempo livre dos indivíduos, seja para estimulá-los a produção e bens culturais, seja para ampliar a sua participação na apropriação desses bens, tendo como

O esporte tornou-se hegemônico dentro do lazer do trabalhador somente porque atende aos interesses do capital e não do trabalhador. A reprodução de valores e comportamentos necessários a manutenção da ordem sócio-econômica vigente é papel exemplarmente cumprido pelo esporte. Contudo, surge uma outra pergunta: pode o esporte-lazer contribuir para uma revolução social? Para Lenk, deve-se rever o princípio do desempenho produtivo no esporte porque ele impede a disseminação de outros valores sociais.<sup>9</sup> Na perspectiva marxista de revolução, segundo as conclusões de Brohm<sup>10</sup> o esporte é um mal a ser extirpado. No entanto, pela visão de Bracht, este mesmo esporte pode ser transformado em elemento de luta pela democracia dentro do próprio plano da democracia.

## O Esporte no Lazer da Empresa Modernizada

O trabalho nos moldes toyotistas continua estranhado e alheio ao seu produtor, tal como no trabalho da era Taylor e Ford. Assim sendo, este 'novo' trabalho continua gerando a mesma insatisfação e alienação intrínsecas do trabalho tradicional. Partindo desta afirmação, entendo que o lazer repete, nesta era de modernizações, os mesmos papéis que tinha desde o início até os meados deste século:

*"Os programas mais recentes de 'Lazer na empresa' deixam transparecer, com evidência, a veiculação do lazer como momento compensatório e recuperador do trabalhador (...) A empresa que oferece serviços de lazer aos trabalhadores acaba por aprofundar o seu alcance em outras esferas da vida dos indivíduos" contribuindo, assim, para "a difusão de uma nova versão do capitalismo: a do 'capitalismo humanizado'".<sup>11</sup>*

Contudo, as indústrias se modificaram, os moldes de produção não são os mesmos, há diferenças muito significativas do trabalhador moderno em relação ao operário tradicional. Será que o lazer na empresa modernizada não mudou? Acredito que sim. Vou, agora, apresentar três aspectos, os quais, ao meu ver, justificam, para além das funções compensatórias e de controle, o esporte-lazer na empresa modernizada:

### 1- Envolvimento

O envolvimento do trabalhador é uma meta que vem sendo buscada por todas as teorias de administração de empresas, desde Taylor, passando pela Escola de Relações Humanas até o Toyotismo. Envolver o trabalhador significa mascarar o conflito entre capital e trabalho através de hábeis políticas que levam o trabalhador a introjetar, como sendo seus, os interesses que, na verdade, são da empresa. A esse respeito, assim se pronuncia Antunes:

*"...buscando-se novos padrões de gestão da força de trabalho, os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ's), a 'gestão participativa', a busca da 'qualidade total', são expressões visíveis não só no mundo japonês (...) O toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante (...) Direitos e conquistas históricas do trabalhador são substituídos e eliminados do mundo da produção. Diminui-se ou mescla-se, dependendo da intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa, pelo envolvimento manipulatório..."<sup>12</sup>*

Entre vários, um dos mecanismos de envolvimento é a oferta de lazer, podendo se configurar na participação em equipes desportivas que representam a empresa em competições externas; em atividades sociais e artísticas que envolvem não só o trabalho mas também sua família, instituindo ou intensificando "o diálogo entre o participante e seus familiares"<sup>13</sup> beneficiando a imagem da empresa frente o múltiplo universo social que há em torno do empregado; na imagem de 'membro da família' da empresa que é inculcada

<sup>9</sup> Lenk, 1990

<sup>10</sup> Brohm citado por Bracht, 1989

<sup>11</sup> Padilha, 1995:67-8

<sup>12</sup> Antunes, 1995: 16

<sup>13</sup> Hue, 1992: 14



Os animadores sócio-culturais trabalham nesses hotéis nos fins de semana, nas férias, e até mesmo durante a semana, em determinados períodos do ano, como por exemplo, as viagens de formatura de final de ano. Chegam a passar até mais de um mês direto dentro dos hotéis, o que se torna cansativo e desgastante. É necessário, então, que eles tenham o mínimo de condições para que possam trabalhar dignamente. As acomodações onde dormem são fundamentais, pois o descanso é imprescindível para se recuperar as forças de trabalho. A alimentação também é importante, já que não param o dia todo, consumindo muita energia. O bem estar entre as pessoas da equipe é também essencial porque a convivência não é um fator fácil, e os animadores passam dia e noite juntos, trabalhando, almoçando, fazendo reuniões e descansando. Portanto, atitudes como respeito, cooperação, saber ouvir e diálogo são fundamentais.

## Referências Bibliográficas

- ARRILLAGA, J. I. de Introdução ao estudo do turismo. Rio de Janeiro, RJ:Ed. Rio, 1976.
- AYOUB, E. Interesses Físicos no Lazer. Como Área de Intervenção do Profissional. Campinas, UNICAMP, FEF (Dissertação de Mestrado), 1993.
- BARRETO, M. Planejamento e Organização em Turismo. Campinas, SP:Papirus, 1991.
- Manual de iniciação ao Estudo do turismo. Campinas, SP:Papirus, 1995.
- BRAMANTE, A. C. Qualidade no gerenciamento do lazer. IN Bruhns, Introdução aos Estudos do Lazer. Campinas, SP:UNICAMP, 1997
- CARVALHO, M. Cultura Física e Desenvolvimento. Lisboa:Compendium, s.d.
- DUARTE, V.V. Administração de Sistemas Hoteleiros:Conceitos Básicos. São Paulo,SP:SENAC São Paulo, 1996
- DUMAZEDIER, J. Lazer e Cultura Popular. São Paulo:Perspectiva, 1973
- FUSTER, L.F. Teoria y Técnica del Turismo. Vol. I, 1974.
- GARCIA, E. B.. Os Novos Militantes Culturais In Lazer: Formação e Atuação Profissional. Campinas, SP:Papirus, 1995.
- JANEIRO, J.A Guia Técnico de Hotelaria. 3ª ed., Portugal: CETOP, 1997
- LINZMAYER,E. Guia Básico para Administração da manutenção Hoteleira. São Paulo:SENAC SP, 1994.
- MARCELLINO,N.C. Lazer e Educação. Campinas, SP:Papirus, 2a. ed., 1990a
- (org.) Políticas Públicas Setoriais de Lazer - O Papel das Prefeituras. Campinas,SP: Autores Associados, 1996a
- Estudos do Lazer - uma introdução. Campinas, SP:Autores Associados, 1996b
- O Lazer. Sua Especificidade e Seu Caráter Interdisciplinar. In Revista Brasileira de Ciências do Esporte 12 (1,2,3), p.313-317, 1992
- (org.) Lazer: Formação e Atuação Profissional.Campinas, SP:Papirus, 1995
- Lazer: animação e participação cultural. Campinas, Comunicarte, PUCC, v.4, 1986
- NAISBITT, J. Paradoxo Global. Rio de Janeiro, RJ:Campus, 1994
- OLIVEIRA, P.S. Introdução aos Estudos do Lazer. Campinas, SP: UNICAMP, 1997 (BRUHNS, org.)
- PINA, L.W. Multiplicidade de Profissionais e de Funções IN Marcellino, N.C., Lazer: Formação e Atuação Profissional. Campinas, SP:Papirus, 1995
- REQUIXA, R. Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer. São Paulo:SESC, 1980
- SEVERINO, A J. Metodologia do Trabalho Científico. 16ª ed., São Paulo, SP:Cortez, 1990
- SILVESTRE NETO, D. Quem é o animador cultural? São Paulo, SP: SESC São Paulo, 1980
- TRIGO, L.G.G. Filosofia da Formação Profissional nas Sociedades Pós- Industriais.Um Olhar para Além do Tradicional: O caso do lazer e do turismo. UNICAMP, 1996 (Dissertação de Doutorado)
- Turismo e Qualidade: tendências contemporâneas. Campinas, SP:Papirus, 1993
- Qualidade nos Serviços Turísticos. FEF/DEL/UNICAMP, 1997
- Cronologia do Turismo no Brasil. São Paulo, SP:Consórcio CTT/TERRA-Editoração

'espírito de equipe' do mundo esportivo se instala, culminando com um aumento de produção e uma exploração cada vez maior da força de trabalho. Não parando a análise por aqui, vê-se que essa reprodução não deve encontrar barreiras para se desenvolver, uma vez que a lógica do esporte formal é a mesma que norteia os sistemas fabris, ou seja, a lógica do sistema produtor de mercadorias. Assim, o espírito de equipe transcende as ilhas de manufatura ou os setores, permeando toda a fábrica. Novamente a formação de equipes de trabalhadores que representem a empresa em competições externas, bem como o patrocínio de equipes profissionais, transforma trabalhadores em atletas ou torcedores, intensificando o sentimento de membros de uma grande equipe: a empresa. Para ser atleta é preciso jogar em equipe; uma torcida só é ouvida quando formada por muitas vozes. Aos trabalhadores cabem prêmios e reconhecimento, ao empregador cabe maior produtividade com qualidade e mais lucro pelo aumento da mais-valia.

### 3- Técnica

Neste ítem, pretendo apontar indicadores de que as técnicas utilizadas nas práticas esportivas durante o tempo disponível, se transferem para o cotidiano do trabalho, a serviço do sistema capitalista. Desta forma, desenvolver estas técnicas através da oferta de esporte-lazer, pode se constituir em investimento mais fácil e econômico do que investimentos em cursos e em qualificação do trabalhador, além de desenvolver nele comportamentos estereotipados. Mas, em que se constitui a técnica ?

Habermas chama de técnica "a disposição cientificamente racionalizada sobre processos objectivados". Vai dizer que a técnica é ideologia. Compreendemos daí que a técnica seria um processo onde não se admitem desperdícios; onde os objetivos finais estão claros desde o início de um dado processo e são alcançados da forma mais racional possível. Santos diz que a técnica é a forma pela qual se dá a relação entre o homem e o meio e que "os sistemas técnicos envolvem formas de relacionar os homens entre eles."<sup>20</sup> Marcuse diz que só se compreende o verdadeiro significado da técnica ao perceber-se o quanto ela contribui para a dominação e alienação dos homens pelos homens. Segundo este autor, o desenvolvimento das aptidões intelectuais e materiais (técnicas e tecnologia), está num nível jamais alcançado antes, "o que significa que o alcance da dominação da sociedade sobre o indivíduo é incomensuravelmente maior do que nunca dantes."<sup>21</sup> Para estes autores, a partir da universalização das técnicas, acontece uma circunscrição da cultura, projeção de uma totalidade histórica que se move sob uma mesma lógica de dominação, estendendo-se a todos os domínios da atividade humana, inclusive o lazer e o trabalho. Marcuse destaca, com um certo determinismo, o caráter instrumental da técnica, que acaba por se tornar uma "forma de controle e dominação social."<sup>22</sup>

No processo de perpetuação dos valores sociais, a técnica está diretamente associada à criação de necessidades e desejos. Novamente Marcuse nos ajuda a compreender este processo:

*"A criação de necessidades repressivas tornou-se, de há muito, parte do trabalho socialmente necessário - necessário no sentido de que, sem ele, o modo de produção estabelecido não poderia ser mantido. Não estão em jogo problemas de psicologia nem de estética, mas a base material de dominação."<sup>23</sup>*

O autor diz ainda que os desejos deixam de pertencer ao sujeito e suas necessidades instintivas originais são reprimidas pela organização social. A técnica, pela criação de protótipos e normas, contribui na standardização dos desejos.

O esporte, enquanto conteúdo dominante do lazer na empresa, atua no mesmo sentido. Santos diz que "o espaço é formado de objetos técnicos (...) que nele permanecem como autorizações para fazer isto ou aquilo, desta ou daquela forma, neste ou naquele ritmo, seguindo esta ou outra sucessão."<sup>24</sup> Como o lazer-empresa é desenvolvido, via de regra, em espaços pré-determinados (as quadras, os ginásios etc.), dentro de

<sup>20</sup> Santos, M. 1996:141

<sup>21</sup> Marcuse, 1982:14

<sup>22</sup> *idem* : 153.

<sup>23</sup> *Ibidem*: 226

<sup>24</sup> Santos, M. 1996: 141

Bracht aprofunda a análise da relação existente o esporte de rendimento e o trabalho industrial, relação esta que sustenta a tese da alienação<sup>3</sup>. Segundo Rigauer<sup>4</sup> o esporte e o trabalho industrial possuem características comuns, quais sejam: disciplina, técnica, organização, autoridade, concorrência, rendimento, racionalidade e burocratização. As pessoas que assumem as funções de ofertar/organizar o lazer nas empresas (na maioria administradores), conhecem a importância de ações no sentido de evitar e/ou camuflar o conflito entre capital e trabalho. Seria ingênuo acreditar que estas pessoas desconhecem as funções alienantes do esporte e que o oferecem apenas porque assim o desejam os trabalhadores. Desta forma, o esporte enquanto conteúdo dominante do tempo disponível do trabalhador, ofertado justamente pelos patrões, se justifica, pois é um reprodutor das ações e comportamentos desejados no trabalho.

Outra tese para responder a questão inicial foi encontrada em Silva (1992). Elaborando uma crítica ao artigo "Esporte, educação e sociabilização: algumas reflexões à luz da sociologia do esporte" de Mauro Betti (1988), Silva nos mostra como o esporte está diretamente relacionado com a lógica do sistema capitalista e com o trabalho industrial, bem como, de que formas este esporte reproduz os valores dominantes.

Segundo Betti, que fundamenta suas idéias a partir da Teoria dos Sistemas, o esporte possui as seguintes características: a) rendimento máximo; b) competição; c) hierarquia social; d) recompensa extrínseca; e) regras padronizadas. Além dessas características, este autor aponta alguns aspectos positivos para o esporte: espírito de equipe, impressão de justiça social pela igualdade de condições, caráter indiscutível das regras, comportamentos moralmente aceitos, hierarquia flexível, justiça e imparcialidade. Silva ressalta que, ao apontar tais características no esporte, Betti alimenta uma ilusão de competição justa e em igualdade de condições para todos, exatamente o mesmo ilusório princípio de igualdade de chances das sociedades capitalistas. Silva faz uma crítica contundente ao uso da Teoria dos Sistemas como marco teórico: "Partindo dessa concepção da Moderna Teoria dos Sistemas, defendida por Buckley (1971), o esporte está construído de forma a suscitar nos indivíduos comportamentos coerentes com a lógica das sociedades ocidentais modernas"<sup>5</sup>. As características de competitividade, exacerbação do ego e individualidade (apesar do espírito de equipe) presentes no esporte, referendam as relações sociais capitalistas que lhe dão origem. A autora nos diz também que o esporte praticado nestes moldes leva o esportista "a um comportamento cada vez mais limitado em sua liberdade de agir e refletir e em suas possibilidades de escolha."<sup>6</sup> O lazer-empresa, ou melhor, o esporte praticado pelos trabalhadores nas associações classistas, possuindo as mesmas características do esporte institucionalizado, também referenda essas relações.

A terceira tese, para justificar a oferta do esporte-lazer aos trabalhadores, é o disciplinamento do corpo. Diegues nos diz que "o corpo já não consegue mais ter linguagem própria: ele não fala, é falado (...); os clubes, torcidas, tudo é assenhoreamento do corpo para torná-lo escravo."<sup>7</sup> Assim, o poder não precisa de estratégias explícitas de repressão. Ele se utiliza, sutilmente, do reforço das fantasias corporais que aprisionam a mente.<sup>8</sup> Quanto mais acreditamos na possibilidade de experiências corporais verdadeiras, mais reforçamos o poder, quanto mais livres nos sentimos, mais amarrados ficamos. Apesar disso, não devemos acreditar que o disciplinamento do corpo gera subordinação por si só. O poder agindo sobre o corpo (através do esporte ou não) só é forte porque também é liberador. Porém libera com condicionantes: seja forte, seja esbelto, seja bonito! Assim, o controle social não se dá apenas pelo controle do corpo, mas se traduz em toda uma rede de dispositivos aos quais ninguém escapa.

<sup>3</sup> O autor se refere ao esporte de rendimento. Entretanto, entendo que o esporte praticado pelo trabalhadores nas associações reproduz, praticamente, todas as características do esporte de rendimento, justificando uma mesma análise para os dois enfoques de esporte.

<sup>4</sup> Rigauer citado Bracht, 1989.

<sup>5</sup> Para a abordagem sistêmica, essas relações entre os componentes da sociedade se dão pela via psíquica, sendo, portanto, fundamental a troca de informações para a consecução do sistema. A informação realiza o trabalho lógico que orienta o comportamento dos indivíduos no interior do próprio sistema.

<sup>6</sup> Souza, 1991:89

<sup>7</sup> Diegues citado por Bracht, op.cit. p.20.

<sup>8</sup> A dualidade corpo-mente presente na afirmação de Diegues tem sua origem na razão instrumental. Entretanto, não entendemos dessa mesma forma o ser humano: corpo e mente são um organismo único, pleno, completo. Controlar o corpo quer, obrigatoriamente, dizer controlar a mente e vice-versa. As formas de reprodução de valores e indução de comportamentos são, hoje, diversas: passam pela oferta de atividades expressadas corporalmente, até a inculcação via TV em telespectadores passivos.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Rio: Zahar Editores, 1982

PADILHA, V. *Tempo livre e racionalidade econômica: um par imperfeito*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1995. Mimeo

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996

SILVA, A.M. *Esporte espetáculo: a mercadorização do movimento corporal humano*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 1991. mimeo

\_\_\_\_\_. Trabalho apresentado em concurso público de professor assistente na UFSC, 1992. mimeo.

Humberto Luís de Deus Inácio

Rua João Pio do Valle Pereira, 183

Saco Grande – Florianópolis, SC – CEP: 88030-370 – E-mail: anabeto@mbox1.ufsc.br

## EDUCAÇÃO FÍSICA E LAZER: A CENTRALIDADE DO TRABALHO COMO MEDIAÇÃO

*Renato Sampaio Sadi,*  
doutorando em Educação. PUC-SP

---

**RESUMO:** *O presente artigo é parte das investigações que venho desenvolvendo no campo da Educação Física desde o início dos anos noventa no que se refere às tensões promovidas pelo marxismo da área. Aborda diferentes concepções de Lazer na problematização contemporânea, envolvendo questões como liberdade, tempo livre, tempo de trabalho e alienação. Para isso, utiliza-se da discussão da centralidade da categoria Trabalho e suas possibilidades nas atuais condições brasileiras. Indica aspectos conjunturais da organização espaço-temporal, chamada por David Harvey de Condição Pós-Moderna.*

---

### 1 - Transformações Societárias e Lazer

Um dos fenômenos de grande impacto nas formas de vivência e sobrevivência do ser social no século XX diz respeito às transformações no mundo do trabalho geradas pelas novas tecnologias da produção e organização capitalista. A sociedade dos serviços ou do “fim do trabalho” empolga-se em abordar as questões do lazer e das possibilidades de emancipação humana do e pelo “tempo livre”<sup>1</sup>. No meio deste emaranhado de equívocos, a Educação Física deixa de lado a categoria trabalho, seus princípios fundamentais e suas derivações como o emprego de força produtiva, a arte e as múltiplas formas de educação politécnica. O tema do lazer já foi abordado nas relações com as empresas, com o lúdico, com a escola, com os espaços comunitários e através das políticas públicas. A dimensão do prazer na intimidade do lazer também foi uma forma corriqueira de focar a temática. É no interior da categoria trabalho entretanto, que reside o aprofundamento da questão. Um revisitar das teses marxianas é de fundamental importância para o raciocínio que desenvolveremos a seguir.

O ponto de partida escolhido são as insuficiências da área, ao absolutizar as dimensões humanas, enfatizando ora a educação integral e harmônica ora os “fatores” da motricidade, da sexualidade, da aparente liberdade do esporte, do jogo lúdico etc. O que é secundário torna-se principal e, dessa forma todo “tempo livre” é a salvação humana como um rápido caminho para a liberdade. Nesse sentido a Educação Física seria primordial para o homem do futuro. Advoga-se contudo, vários recuos, que são as repressões: o cuidado com o biológico, com o stress, com o educacional que deve ser “moldado”, ou adestrado conforme necessidades. A área toma para si um universo muito amplo de debate e comete uma inversão que não é ingênua: o que é periférico torna-se central e o que é central torna-se periférico. Assim, num passe de mágica, aceita-se como natural que a sociedade do lazer é uma realidade, sem contudo questionar esta realidade no que ela tem de

<sup>1</sup> Do latim *licere*, lazer significa ser lícito, permitido, o que implica dizer que o trabalho é seu contrário, ou seja, o não-lícito, o não permitido - o estranho, o penoso, o sacrificante. As pessoas, ao mesmo tempo em que fogem do *trabalho* como se foge da cruz, desesperam-se ao não encontrar *emprego*.

no trabalhador e por ele assumida ao poder participar das atividades oferecidas; ao se criar em torno da vida do trabalhador uma participação social que acontece fora do seu local de trabalho<sup>14</sup>, porém, em locais que também pertencem ao patrimônio da empresa, tais como os clubes e associações; pode se configurar, também, no patrocínio de equipes desportivas de nível profissional, as quais, ao se exibirem com o nome da empresa, praticamente transformam trabalhadores em torcedores<sup>15</sup>.

Outra forma de envolver o trabalhador é a implementação de atividades, principalmente as esportivas, onde funcionários de escalões diferenciados participam de uma mesma equipe. Isto acaba gerando um vínculo entre estes empregados que dificilmente se estabeleceria apenas a partir do ambiente de trabalho.

## 2 - Espírito de Equipe

O segundo aspecto que apresento para justificar o esporte-lazer na empresa modernizada é o 'espírito de equipe'. As transformações no mundo fabril exigem competências novas, entre elas, a capacidade de trabalhar em equipe. A esteira transportadora típica do fordismo é substituída, na produção flexível, por ilhas ou células de manufatura. Nestas 'ilhas', uma equipe de trabalhadores deve cumprir certo número de tarefas num espaço de tempo pré-fixado. Há uma certa autonomia quanto à forma de execução das tarefas, porém, tal autonomia esbarra na necessidade de cumprir tarefas que dão suporte a outras ilhas de manufatura, bem como, é alimentada por uma ansiedade em produzir mais e mais devido aos prêmios e incentivos que as empresas estabelecem, provocando uma competição entre as células.

A produção flexível conseguiu, mesmo que antes já se discursasse à vontade sobre o tal 'espírito de equipe', efetivá-lo de fato. Nas ilhas de manufatura, obrigatoriamente se estabelece o sentimento de cooperação e ajuda entre os seus componentes. A necessidade do trabalho em equipe para a empresa modernizada é destacada por diversos autores:

*"A empresa do futuro corresponderá à nova dinâmica da conjuntura mundial. Participação, integração, concorrência internacional, tecnologia, qualidade, conhecimento, informação e velocidade de mudança são algumas das palavras-chave da nova ordem mundial (...). O gerente deve ser um facilitador, porque essa é a idéia central - um gerente coordena e estimula pessoas inteligentes, com vontade própria, com potencial criativo, capazes de trabalhar em equipe e de adaptar-se a novos trabalhos"*<sup>16</sup>

*"A emergência de um novo paradigma de produção industrial alternativo à produção de massa fordista é bem representada (...) pelo modelo japonês (...) as características da organização do trabalho da empresa japonesa (...) são essencialmente o trabalho cooperativo em equipe, ..."*<sup>17</sup>

*"Trabalhadores são levados no novo modelo de organização do trabalho a uma participação na gestão da produção, a um trabalho em equipe e a um envolvimento maior nas estratégias de competitividade da empresa ..."*<sup>18</sup> Na polivalência do trabalhador japonês, passa-se a trabalhar em equipe, desestruturando o caráter parcelar do fordismo.<sup>19</sup>

Isto posto, a empresa deverá buscar todas as formas possíveis de promover o 'espírito de equipe' no trabalhador, e uma dessas formas, com certeza, é a oferta de lazer. Aqui, mais do que no envolvimento do trabalhador, as atividades esportivas cumprem papel determinante. As características e valores do esporte formal são transferidas para quem as pratica acriticamente. A competição entre equipes e a colaboração entre os membros de uma mesma equipe para vencer são características típicas do esporte. Ao se instituir, nas empresas, a competição entre ilhas de manufatura, ou mesmo entre setores ou departamentos, o mesmo

<sup>14</sup> Andrade, 1991

<sup>15</sup> O lazer pode ser vivenciado ou fruído. A assistência a espetáculos, sejam eles artísticos ou esportivos, uma vez observadas as categorias determinantes do lazer, podem se configurar como tal. Torcer para uma equipe da empresa na qual se trabalha pode ser, para o trabalhador, uma forma de lazer. Porém, devido aos interesses da empresa em tal atividade, ou seja, o envolvimento do trabalhador associado a um forte apelo de marketing, prefiro dizer que esta seria uma atividade típica de envolvimento.

<sup>16</sup> Andrade, op.cit: 50

<sup>17</sup> Hirata, 1994: 26

<sup>18</sup> idem: 129

<sup>19</sup> Antunes, op.cit.

## 2 - Conceitos de Lazer no debate da Educação Física

A seguir apresentamos alguns conceitos de lazer com os quais a Educação Física vem travando seu debate. Aprofundá-lo no campo do lazer (e em outros campos interessados) implica em retirar a essência humana, que é o trabalho, problematizá-lo e dirigi-lo a partir da perspectiva de “tempo livre” ou “tempo liberado” no sentido da busca da emancipação humana. Aliás, o tempo, que não é livre, tem tido destaque no conjunto de pensamentos sobre o corpo, o trabalho, a educação e a Educação Física. Tentaremos pois, mostrar como os autores enfrentam o conceito, uma vez que estão possuídos pela idéia da existência de um trabalho e um não-trabalho. Gebara (1997:62) considera que “a existência do tempo de trabalho implica a existência de um tempo de não-trabalho que, por não se ter inserido no universo produtivo no mesmo momento histórico no qual o tempo de trabalho foi ‘disciplinarizado’, foi frequentemente pensado enquanto tempo ocioso, como uma contrapartida à racionalidade do sistema econômico.” Seria importante um aprofundamento acerca dos momentos históricos do capitalismo. Assim, as diferenças entre feudalismo, capitalismo concorrencial e capitalismo monopolista, poderiam auxiliar no debate sobre disciplina do trabalho, o que supõe, produção acelerada. De qualquer forma, baseando-se em Weber, o argumento central do autor, apóia-se na conceituação do Lazer como uma contrapartida à racionalidade do sistema econômico. Soma-se a esse argumento as idéias marxianas sobre a maquinaria e a grande indústria, as quais vão servindo de apoio para o desenvolvimento de uma teoria do tempo. Tais considerações permitem ao autor formular sua (re)conceituação do lazer para os dias de hoje. Diz o autor, repetindo Marx, que “independente de valores éticos, o tempo torna-se dinheiro. Como dinheiro-mercadoria, este tempo tem uma existência individual reconhecida juridicamente, quer pela sua posse, quer pela sua compra. Dito de maneira mais didática, o tempo pode ser comprado e vendido.” (op. cit: 64).

O fato do Marx maduro ter se apoiado, a partir da teoria do valor (teoria do fetichismo da mercadoria) sobre a idéia de um trabalho fabril, produtor de mais-valia, mercadoria que se torna força de trabalho, esta sim, vendida e compra, o que possibilita o ciclo de um tempo de não-trabalho, este necessário para poupar e recuperar a engrenagem, em nada diminui a análise feita na juventude marxiana sobre o trabalho como categoria ontológica, ou seja, do trabalho como vida plena de realizações e sentidos; do trabalho como princípio da liberdade. Mesmo n’O Capital é possível extrair a densidade teórica da categoria trabalho e confrontá-la com o objeto desejado, aqui, o lazer. Por outro lado, sabemos que na atual conjuntura e em suas dimensões multifacetadas de organização produtiva, o trabalho concreto tem se reduzido, configurando-se predominantemente em forma de emprego (principalmente no setor de serviços). Nesse sentido falar em tempo de não-trabalho parece correto. Falta contudo, a discussão do desemprego e, conseqüentemente da política de emprego. Enfim, tais idéias são pobres diante de um tempo pós-moderno-tecnológico e catastrófico. Um tempo, no qual o ápice do fetichismo da mercadoria dita suas regras. Um tempo marcado pelo domínio do capital fictício, uma vez que o capital industrial e produtivo migra. Um tempo sobretudo marcado menos pela idéia de que “temos que ganhar a vida” (em oposição ao viver da vida) e mais pelo desespero, sofrimento, dor e falta de perspectiva. Não há por que debruçar-se sobre o caos e entregar a vida sem sentido aos que não conseguiram dar um sentido a ela. Mas na realidade as pessoas estão alinhadas muito mais no descrédito generalizado do que em alguma saída digna e humanamente possível. Segundo Chesnais, escrevendo sobre a lógica destrutiva do Capital e sua mundialização,

*“a humanidade escreve Marx, jamais coloca a si mesmo problemas que não pode resolver, já que, olhando mais de perto, vê-se que o próprio problema só surge onde as condições materiais para sua solução já existem, ou pelo menos estão em vias de se concretizar (...) a verdade é que continuamos sob as garras do capitalismo, o que significa dificuldades adicionais para os socialistas, na perspectiva de transformação social.” (Chesnais, 1997:11). Ora, o que a humanidade conheceu no século XX é a manutenção do capitalismo depois, e hoje pode-se dizer que muito tempo depois que a humanidade já havia levantado a questão de sua superação como questão a ser resolvida de forma imediata e, depois que as condições de existência material do socialismo tivesse eclodido em seu seio. Pode parecer catastrofista a análise empreendida pelo autor, no entanto*

*“o socialismo não é uma abstração ou imaginação daqueles que o defendem, mas uma necessidade concreta dos trabalhadores. Existe uma contradição que o capitalismo não pode resolver: a que existe entre um modo de produção fundado na extração de mais-valia, na expropriação do produto do trabalho e de um modo de representação política de caráter democrático (...) Nesse sistema não*

associações classistas, corrobora com o processo de desenvolvimento de desejos repressivos e com a interiorização das técnicas. Além disso, "o esporte serve à 'capacitação e manutenção' no desempenho corporal (...) reexplorado no processo de trabalho."<sup>25</sup>

O comportamento no esporte, subjugado a regras e espaços, bem como à obrigação de um desempenho, serve de modelo para um comportamento geral. Isto porque o esporte é a exposição mais clara e concentrada dos princípios fundamentais dessa sociedade: os gestos são expropriados de seus autores; devem ser conforme ditam os preceitos da Biomecânica, da Física, da Cinesiologia. Os valores perseguidos são os de competição e sobrepujança. A criatividade, tão requerida no mundo do trabalho moderno, só vale se vai na direção de mais produtividade. As leis (regras) são elaboradas por pessoas estranhas e controladas por juízes. Desta forma, os valores e técnicas que vem com o lazer tecnicizado se transferem para o mundo do trabalho.

Marcuse diz que a implantação de necessidades materiais e intelectuais é o instrumento mais eficaz contra a libertação do homem. Para ele, os falsos interesses se constituem em "produtos de uma sociedade cujo interesse dominante exige repressão".<sup>26</sup> Nos países desenvolvidos, hoje, o controle social é dado por uma surpreendente oferta de mercadorias, de serviços e de lazer. A concessão de liberdades é feita onde ela fortalece a repressão. Habermas diz que "o controle indirecto mediante estímulos condicionados aumentou sobretudo nos campos da liberdade aparentemente subjetiva (comportamento eleitoral, consumo e tempo livre)."<sup>27</sup>

As normas, os valores e as técnicas ditadas no tempo disponível do trabalhador, seja pelo esporte ou por outro tipo de atividade que "já vem pronta", exigem o condicionamento e automatização de uma série de gestos, de comportamentos e de valores. O trabalhador, no seu lazer, obedece essas normas, repete esses gestos, busca altos rendimentos sem questioná-los ou refletir sobre eles, resultando daí a transferência dessas normas, gestos e objetivos para o mundo do trabalho.

### Terminando...

Por tudo que se viu e se tem discutido a respeito do esporte e sua utilização para reproduzir/manter a ideologia dominante, percebe-se a necessidade de revisão do mesmo, dos seus valores, seus pressupostos e seus objetivos. Vários autores já o tem feito; contudo, os profissionais que trabalham com formação de professores e os que atuam diretamente com o lazer-empresa, devem estar o mais possível esclarecidos, a fim de promover o debate sobre o tema, bem como, encaminhar ações na direção de modificá-lo, uma vez que é tão atraente, numa ferramenta de transformações sociais, sempre buscando uma sociedade fraterna e igualitária, na qual os valores de solidariedade, cooperação e justiça sejam os predominantes.

### Referências Bibliográficas

- ANDRADE, M. *O sistema de recompensa na empresa do futuro*. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: 31(1), jan-mar, 1991. 49-53
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- BRACHT, V. *Esporte e poder*. 1989, mimeo.
- HIRATA, H. *Da polarização das qualificações ao modelo da competência*. In FERRETI, C. (org). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994
- HUE, J. *Viagem de incentivo- uma poderosa ferramenta de marketing*. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, 32 (5), nov-dez, 1992. 6-15
- LENK, H. *Razão pragmática: a filosofia entre a ciência e a práxis*. Rio: Tempo Brasileiro, 1990

<sup>25</sup> Lenke, 1990: 152

<sup>26</sup> Marcuse, op.cit:26

<sup>27</sup> Habermas, 1987: 75-6

No que se refere ao tempo livre para atividades esportivas o que nos sobra é a passividade do ser torcedor que, enfeitado pela palhaçada do esporte-espetáculo, acredita estar vivenciando momentos de alegria quando seu time vence. Ao dar as mãos a esse ideário, a Educação Física revela toda sua fragilidade. Mas aqui cabe um recuo: amenizar os impactos do curto-circuito esportivo nas aulas de Educação Física é uma necessidade urgente a ser composta no trabalho do professor; entretanto isso não deve significar a limitada proposta de “ensinar os alunos na utilização de suas horas de lazer para o futuro, através das atividades físicas”.

Ao ampliar a perspectiva de projeto político-pedagógico para o trabalho do professor de Educação Física, a intenção é municiar a todos, de elementos teóricos e políticos, a fim de que todos possam compreender qual foi (e está sendo) a lógica de inserção da Educação Física na sociedade brasileira; em particular desta Educação Física dos anos oitenta e noventa. Assim, o tempo livre não deve ser pensado apenas em oposição ao trabalho.

*“Em um sistema, no qual o pleno emprego tornou-se um ideal em si mesmo, o tempo livre segue diretamente o trabalho como sua sombra. Ainda faz falta uma penetrante sociologia do esporte, sobretudo do espectador esportivo. Todavia parece evidente a hipótese, entre outras, de que, mediante os esforços requeridos pelo esporte, mediante a funcionalização do corpo no ‘team’, que se realiza precisamente nos esportes prediletos, as pessoas adestram-se sem sabê-lo para as formas de comportamento mais ou menos sublimadas que delas se espera no processo de trabalho.” (op. cit.: 79)*

Como então conceituar um esporte a favor do homem se a indústria cultural, a história esportiva e a própria Educação Física imprimem o ideário do alto nível de performance, do rendimento a qualquer custo? Pela via do esporte comunitário e “para todos”? Seria o esporte para os trabalhadores ativos o mesmo que para os desempregados? Diante dessa realidade e, vivendo a euforia dos primeiros escritos na Educação Física sobre o lazer, temos hoje um quadro angustiante do ponto de vista do trabalho. As análises críticas, geralmente partem da constatação de que o desemprego é algo crescente. Isto é verdadeiro, entretanto devemos lembrar que o sistema é sempre construído para o desenvolvimento, para o progresso e, nesse sentido, também para o crescimento. A desigual distribuição agudiza a polarização social e reafirma o abismo entre as classes sociais.<sup>7</sup>

Tais aspectos ilustram como o quadro desanimador pode ser motivo para que os pesquisadores da Educação Física passem a considerá-los e aprofundá-los. Os consensos quanto aos conceitos de lazer, já debatidos são insuficientes diante dos ditames que o grande Capital desenha para os povos latino-americanos. Marcellino (1992:193) registra, a nosso ver, uma afirmação correta quanto às relações da Educação Física com o Lazer:

*“A Educação Física com relação ao Lazer, precisa responder à questão formulada no título deste artigo, optando por entrar no jogo do mercado ou investir na construção de uma nova sociedade. No primeiro caso, são possíveis as previsões, dispondo-se, para isso, das pesquisas de mercado, a fim de detectar que tipo de produto está sendo requerido. No segundo caso, o campo é misterioso, sendo necessário conviver com o imprevisível e o imprevisto, o que requer, além da competência específica, o compromisso político e a constante reflexão sobre os rumos da ação.” (op. cit., 193)<sup>8</sup>*

Ainda que seja necessário detalhar o significado do mercado do lazer e as estratégias dos trabalhadores, os pontos centrais de seu pensamento estão alinhados com a perspectiva de “construção de uma nova sociedade”, o que para nós, é fundamental saber.

<sup>7</sup> Segundo Coggiola (1997:123), “Os 20% mais pobres do mundo ficavam, em 1993, com apenas 1,4% do total da renda do planeta, uma queda de 0.9% ponto percentual em relação a 1960. Os 20% mais ricos viram sua fatia saltar, no mesmo período, de 70% para 85% da riqueza mundial. 358 bilionários têm ativos que superam a renda anual somada de países em que vivem 2,3 bilhões de pessoas (45% da população mundial)! E 33% da população dos países em desenvolvimento (1,3 bilhão) vivem com menos de US\$ 1 por dia. Deles, 550 milhões estão no sul da Ásia, 215 milhões na África subsaariana e 150 milhões na América Latina.”

<sup>8</sup> Citação extraída do texto “Perspectivas para o lazer: mercadoria ou sinal de utopia?” In: *Educação Física & Esportes. Perspectivas para o século XXI*. Papirus, Campinas, 1992



mais concreta: a miséria e a brutal concentração de renda. Aceita-se como natural que o trabalho, apesar de massacrante, tem seu lado prazeroso. Nesse sentido o “ainda bem que tenho um emprego” torna-se frase comum, lema e ideal de vida das pessoas.

Um segundo ponto de partida a ser sublinhado diz respeito ao processo de crise do sistema capitalista. De um lado a crise estrutural, inerente ao capitalismo desde seu surgimento; de outro, a crise conjuntural, como por exemplo a neoliberalização da social-democracia, uma metamorfose estrutural e subjetiva que conquista milhões de trabalhadores. O que entra em crise é mais do que um estrangulamento de modelos: é o caos das tentativas que sucumbiram diante da história. Afinal, nessa lógica, os financiamentos não são mais possíveis, o socialismo nunca será, o desenvolvimento produtivo e humano é incapaz de acompanhar a gula e a velocidade do mercado de ações, a arte e a cultura tornaram-se meras mercadorias de luxo, o lazer é pobre de espírito, a pobreza cresce por que o desemprego cresce, o trabalho é o próprio inferno do homem!

Do que na verdade, estamos falando? Do trabalho alienado, conforme fonte marxiana. Sem dúvida do trabalho sem sentido que serve para a produção de mais-valia. Do trabalho forçado e escravo que desrealiza o ser tornando-o coisa diante da própria coisa. O inverso seria o trabalho-lazer, uma unidade de liberdade-necessidade, pois só assim o homem realizaria seu gozo de vida.<sup>2</sup>

O lazer enquanto conceito burguês, ainda não penetrou na possibilidade humana da liberdade, pois esta façanha não pode se dele. Pertence ao trabalho. Conforme Antunes (1995: 88)

*“Essa heterogeneização, complexificação e fragmentação da classe que vive do trabalho não caminha no sentido da sua extinção; ao contrário de um adeus ao trabalho ou à classe trabalhadora, a discussão que nos parece pertinente é aquela que reconhece, de um lado, a possibilidade da emancipação do e pelo trabalho, como ponto de partida decisivo para a busca da omnilateralidade humana. De outro lado, coloca-se um desafio enorme, dado pela existência de um ser social complexificado...”*

Por outro lado, as manifestações do chamado “tempo livre” são manifestações de caráter burguês se as setas não forem invertidas a favor dos trabalhadores. Podemos exemplificar através dos esportes radicais, dos parques aquáticos, dos carros de passeio e tantos outros aparatos disponíveis apenas para as classes dominantes.<sup>3</sup>

Assim, consideramos hoje o lazer em uma condição extremamente precária, ou seja, em uma condição pós-moderna. Estamos com isso, querendo reforçar o caráter caótico que o lazer assumiu já a alguns anos e que agora caminha rumo à mercantilização de seus conteúdos e formas. A mercadoria não é algo novo. Seu conceito através da linguagem da Economia Política sofreu transformações, mas foi Marx quem direcionou os esforços no sentido de colocá-la no plano da crítica, uma crítica da Economia Política.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Marx (1984) destaca no livro III que “O reino da liberdade só começa de fato, onde cessa o trabalho que é determinado pela necessidade e por objetivos externos (...) A liberdade só pode consistir no fato de a humanidade socializada, os produtores associados, regularem racionalmente o intercâmbio com a Natureza, submetendo-a ao seu comum controle, em vez de serem governados por ela como por um poder cego, e cumprindo a sua tarefa com o menor dispêndio de energia possível e em condições tais que sejam próprias e dignas de seres humanos. No entanto aqui encontramos-nos ainda no reino da necessidade. Para além dele começa o desenvolvimento da potencialidade humana com fim em si mesma, o verdadeiro reino da liberdade que, no entanto, só pode florescer tendo como base o reino da necessidade. A redução do dia de trabalho é a sua condição prévia fundamental” (Marx, 1984)

<sup>3</sup> São esportes considerados radicais: Rafting (descida de bote pelas corredeiras dos rios); Canyoning (descida em rapel pelo meio de uma corredeira); Hiking (caminhada pelo leito ou margem dos rios e riachos); Boiacross ou Aquaraid ( bóias especiais que descem o rio pelas corredeiras). Além desses há outros mais conhecidos: Jet-Ski, Canoagem, Paraglider, Péra-quedismo, Esqui-aquático, Balonismo, Escaladas, Trilhas Bike, Enduro a pé (Trekking), Enduro Equestre, Rapel e Pesca Esportiva.

<sup>4</sup> Uma das principais sínteses desta crítica refere-se à “poupança” que aliena do homem a sua vida: “A economia política, a ciência da riqueza, revela-se assim ao mesmo tempo como a ciência da renúncia, da privação, da poupança, que consegue realmente poupar ao homem a necessidade de ar puro ou de atividade física. Esta ciência da indústria maravilhosa é simultaneamente a ciência do ascetismo. O seu ideal é o avaro asceta, mas usurário, e o escravo asceta, mas produtivo. O seu ideal moral é o trabalhador que leva parte do salário à caixa econômica (...) Apesar da aparência mundana e voluptuosa, constitui uma ciência verdadeiramente moral, a mais moral de todas as ciências. A sua principal tese é a auto-renúncia, a renúncia da vida e de todas as necessidades humanas. Quanto menos cada um comer, beber, comprar livros, for ao teatro ou ao baile, ao bar, quanto menos cada um pensar, amar, teorizar, cantar, pintar, poetar etc, tanto mais poupará, tanto maior será o seu tesouro, que nem a traça nem a ferrugem roerão, o seu capital. Quanto menos cada um for, quanto menos cada um expressar a sua vida, tanto mais terá, tanto maior será a sua vida alienada e maior será a poupança da sua vida alienada.” (Marx, 1993:210)

insuficiente diante dos históricos embates políticos que vivemos no país. Não concordamos também com o princípio de expansão do mercado de Lazer (para classes sociais não incluídas) bem como do incentivo e fomento à esta expansão desenfreada. O Brasil, dizem os defensores dessa idéia, está pronto para incorporação de outros segmentos sociais, além dos já existentes e que criarão novas demandas nos shopping-centers, nas academias de ginástica, na indústria do eco-turismo e em outros lugares comerciais.

Mas antes de existir uma Condição Pós-Moderna do Lazer, existe uma Condição Pós-Moderna, que é uma resposta ao período iluminista de forma geral. Harvey (1989:97) é explícito quanto ao papel da burguesia face ao desenvolvimento, quando detalha o ideário do processo de modernização.<sup>10</sup>

O pós-modernismo é para o autor, diferente do modernismo, combinando rupturas e continuidades históricas. Nesse sentido, como que a Condição Pós-Moderna se insere nas formas sociais, econômicas e políticas? A radicalidade da crítica pós-moderna ao modernismo implica em imputar-lhe insuficiências no tratamento da singularidade. Rejeitando a totalidade social e as explicações de caráter amplo, as vozes pós-modernas posicionam-se na ofensiva, advogando por exemplo, a impenetrabilidade do outro, a atenção privilegiada mais no texto do que na obra e a preferência pela estética em vez da ética. Os fragmentos são importantes, o relativismo é importante na mesma medida em que as metanarrativas são descartadas.

Portanto, devemos nos perguntar se queremos apenas a democratização dos espaços de lazer e/ou se desejamos uma verdadeira emancipação humana. O desdobramento desta questão voltará a trazer o conceito de lazer "crítico" que na verdade, é uma crítica à idéia de mercadoria, portanto uma crítica à economia do sistema capitalista. Queremos com isso debater a fundo a categoria trabalho e as implicações estratégicas para os trabalhadores, dentro de um contexto que é miserável para as grandes massas e ao mesmo tempo desenhado nas *maravilhas* do lazer pós-moderno. Sim, o lazer pós-moderno é apresentado como maravilhoso por que revolucionário: consegue levar as pessoas a acreditarem, em seu tempo livre, nos espaços e tempos virtuais da nova Era. Assim, tanto seu tempo livre quanto seu espaço de realização, são comprimidos em função dessa condição imposta. Em diversas situações, o revolucionário se transforma em reacionário, pois fecha as possibilidades de desenvolvimento. Tais transformações, destacadas por Harvey (1989:257) podem ser diretamente relacionadas ao campo deste lazer pós-moderno.

### Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. Cortez Editora & Editora da Unicamp, 1995
- BRAMANTE, Antônio Carlos. "Recreação e Lazer: O futuro em nossas mãos" In: Educação Física & Esportes. Perspectivas para o século XXI. Papirus, Campinas, 1992
- CHESNAIS, François. "O Capitalismo de fim de século" In: Globalização e Socialismo. Xamã. São Paulo, 1997
- COGGIOLA, Osvaldo. "Globalização e Alternativa Socialista". In: Globalização e Socialismo. Xamã. São Paulo, 1997
- GEBARA, Ademir. "Considerações para uma história do lazer no Brasil". In: Introdução aos estudos do lazer. Editora da Unicamp, Campinas, 1997
- HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. Edições Loyola, São Paulo, 1989
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. "Perspectivas para o lazer: mercadoria ou sinal de utopia?" In: Educação Física & Esportes. Perspectivas para o século XXI. Papirus, Campinas, 1992
- MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos. Edições 70, Lisboa, 1993
- \_\_\_\_\_. O Capital. Crítica da Economia Política, São Paulo, Abril Cultural, I,II,III, 1984

(GTT.06 - EF/ESPORTE e RECREAÇÃO/LAZER)

Endereço do Autor: Rua da Tijuca, nº 1021/670. Sousas/Campinas-SP. Cep: 13.130.590

<sup>10</sup> Diz o autor que "No Manifesto Comunista, Marx e Engels afirmam que a burguesia criou um novo internacionalismo através do mercado mundial, ao lado da 'sujeição das forças da natureza ao homem, do maquinário, da aplicação da química à agricultura e à indústria, da navegação a vapor, das estradas de ferro, do telégrafo, da devastação de continentes inteiros para cultivo, da canalização de rios, do surgimento de populações inteiras como por encanto'. Fe-lo a um alto custo: violência, destruição de tradições, opressão, redução da avaliação de toda atividade ao frio cálculo do dinheiro e do lucro."

*pode haver democracia para todos; não pode haver liberdade e igualdade, em sentido pleno, para todos. O Capitalismo só tolera democracias limitadas, com grandes setores da população marginalizados.” (op. cit: 12).*

Adorno (1995:73) atento às condutas do caráter burguês, visualiza as amarras do trabalho e a própria separação radical entre este e o “tempo livre”.

“Simultaneamente a distinção entre trabalho e tempo livre foi incutida como norma à consciência e inconsciência das pessoas. Como, segundo a moral do trabalho vigente, o tempo em que se está livre do trabalho tem por função restaurar a força de trabalho, o tempo livre do trabalho - precisamente porque é um mero apêndice do trabalho - vem a ser separado deste com zelo puritano. Aqui nos deparamos com um esquema de conduta do caráter burguês. Por um lado, deve-se estar concentrado no trabalho, não se distrair, não cometer disparates; sobre essa base repousou outrora o trabalho assalariado, e suas normas foram interiorizadas. Por outro lado, deve o tempo livre, provavelmente para que depois se possa trabalhar melhor, não lembrar em nada o trabalho. Esta é a razão da imbecilidade de muitas ocupações do tempo livre. Por baixo do pano, porém, são introduzidas, de contrabando, formas de comportamento próprias do trabalho, o qual não dá folga às pessoas (...) Essa rígida divisão da vida em duas metades enaltece a coisificação que entrementes subjugou quase completamente o tempo livre.”

Para muitos o fato do tempo livre tornar-se crescente para o indivíduo burguês significa a possibilidade de eliminação do trabalho entediante e sua substituição por uma vida menos sufocada. Isto poderia ser traduzido por uma vitória do próprio trabalho num momento de consecutivas derrotas e sofrimentos dos trabalhadores. Neste tipo de leitura estão inscritas as teorias comunicativas, de expressão simbólica, de linguagem etc.

Assim, o tempo livre é uma abstração daqueles que desejam reinar em um mundo de escravos, acomodar-se com as facilidades das máquinas, comer e dormir sem produzir, enfim, sem fazer absolutamente nada.

“Exemplar é o comportamento daqueles que se deixam queimar ao sol, só por amor ao bronzado e, embora o estado de letargia a pleno sol não seja prazeroso, o certo é que torna as pessoas espiritualmente inativas. O caráter fetichista da mercadoria se apodera, através do bronzado da pele - que, de resto, pode ficar muito bem - das pessoas em si; elas se transformam em fetiches para si mesma (...) Sob as condições vigentes, seria inoportuno e insensato esperar ou exigir das pessoas que realizem algo produtivo em seu tempo livre, uma vez que se destruiu nelas justamente a produtividade, a capacidade criativa (op. cit: 74-7)<sup>5</sup>

Mesmo que o tempo livre se ampliasse e atingisse a massa dos trabalhadores da economia ativa, suas possibilidades de liberdade estariam condicionadas à organização das atividades de forma consciente, crítica e criativa, desenvolvidas no coletivo de forma autônoma, através de políticas democratizadas. Ainda nesta possibilidade, o tédio e/ou o desespero poderiam instalar-se, caso tal processo fosse infectado por uma racionalidade de prazer mecânico, tecnicista e forçada, quando mutila a fantasia.

“A falta de fantasia, implantada e insistentemente recomendada pela sociedade, deixa as pessoas desamparadas em seu tempo livre. A pergunta descarada sobre o que o povo fará com todo o tempo livre de que hoje dispõe - como se este fosse uma esmola e não um direito humano - baseia-se nisso. Que efetivamente as pessoas só consigam fazer tão pouco de seu tempo livre se deve a que, de antemão, já lhes foi amputado o que poderia tornar prazeroso o tempo livre” (op. cit:77)<sup>6</sup>

<sup>5</sup> “Queimar-se ao sol” além do significado concreto do termo, pode ser traduzido pela idéia de que o sujeito, já fora de si, necessita de máscaras para dominar os outros. O rápido desenvolvimento das máquinas, possibilitou ao capital uma compreensão também rápida dessa dominação simbólica. Assim é o desenvolvimento da estética corporal de inúmeros artistas, que vendem seu corpo e sua popularidade por poder e dinheiro. Deixando-se queimar dentro de uma câmara, sob lâmpadas de alta potência (raios ultravioleta de 150 a 2000 watts) o bronzeamento artificial, apesar do perigo do câncer de pele, é a própria sensação aprisionada (e sacrificante) da natureza humana em busca de dominação. Afinal, Praia prá quê? (cf. Revista Veja, 28/04/99)

<sup>6</sup> Por outro lado, a fantasia, ao tornar-se mercadoria, imprime, pela indústria cultural, a sedução como plataforma para a conquista sexual. Entre outras, o fenômeno “Tiazinha” comprova essa tese. O quadro “Depilação da Tiazinha”, programa de televisão de caráter sado-masoquista, é uma brincadeira entre a Tiazinha e um estudante. Se este errar a resposta, dá uma pergunta qualquer que a artista faz, como castigo, ela cola uma tira de papel celofane com cera fria e arranca um tufo de pêlos do rapaz. Evidencia-se aqui, o ápice do fetichismo da mercadoria.

da comunidade. Percebeu-se que essa procura se deu pela consolidação do projeto junto à comunidade universitária durante os anos de trabalho, inclusive como se configurou nossa participação durante a última greve das universidades federais em que o Vidança participando dos eventos desse movimento desenvolvendo e apresentando montagens coreográficas, evidencia sua melhoria de qualidade na permanência mais constante das pessoas no grupo.

## O Processo de Criação e Interpretação

As possibilidades/oportunidades de viver o lúdico, desde a mais tenra idade, estão cada vez mais escassas em nossos dias, em que a produtividade é essencial para manter crescente a industrialização desse mundo moderno. Mesmo numa brincadeira, tem-se a preocupação primeira de preparar a criança para o que vem depois, para o futuro, para o que ela será quando crescer. Não se pode perder muito tempo com brincadeiras, pois é preciso observar a necessidade de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Esta visão utilitarista inculcada em nossa sociedade não permite que o lúdico seja um fim em si mesmo. Então, onde ficam a espontaneidade, a alegria, o lazer, tão importantes para a criança e para o adulto? Além disso, encontra-se também outras barreiras, como a prática da dança por homens e mulheres, visto que, desde cedo, já existe inculcado nas pessoas as determinações e atitudes que se esperam de um e de outro. Nesse sentido, a coeducação é a possibilidade de compreensão e mudança nas relações entre homens e mulheres trabalhando conjuntamente com suas diferenças, sem discriminá-las.

Assim, a partir da metodologia exploratória da improvisação<sup>1</sup>, utilizada nas aulas, propõe-se o desenvolvimento de habilidades expressivas individuais e coletivas e da criatividade. Para isso são realizadas sessões de Improvisação e Expressão Corporal; exercícios teóricos que se constituem na construção de temáticas e práticos, para a exploração do movimento, criação e representação do tema; sessões de técnicas da dança moderna combinadas com uma preparação física; ensaios de coreografias. As atividades se dividem conforme o nível das turmas (iniciantes e iniciados). As aulas de improvisação possibilitam o desenvolvimento da dança expressiva, pela capacitação à interpretatividade que se dá na resolução de tarefas individuais e coletivas de criatividade. Nelas os participantes do grupo desenvolvem temáticas que resultam numa gratificante produção coreográfica.

Esses resultados e a integração existente entre os elementos mais antigos do grupo que se estendia aos mais novos integrantes, a cada semestre, o entrosamento cada vez maior com o conteúdo da Dança - uma das mais significativas formas de expressão do ser humano - bem como o nível de suas participações nos jogos internos da Prática Desportiva, entusiasmou o grupo a cada vez mais assegurar esse espaço através de uma atuação maior junto à comunidade. A participação em eventos culturais, artísticos e esportivos, torna, assim, o grupo mais um "veículo" de inter-cooperação da Universidade com a comunidade.

O trabalho desenvolvido compõe-se de sessões semanais alternadas entre formas diferenciadas de trabalho, conforme os interesses do Grupo e os objetivos do projeto de oferecer métodos e técnicas diferenciadas, como: as sessões de improvisação, que utilizam a metodologia da improvisação, proporcionando do princípio ao fim da aula a construção de técnicas de movimento próprias, através de tarefas elaboradas por temáticas (músicas, objetos, temas cotidianos, etc), parciais ou globais; as sessões combinadas de exercícios convencionais, como o Jazz, Moderno, Afro, etc, com a improvisação para a criação livre de temas com o uso de técnicas corporais e com a Expressão Corporal; aulas de Ballet Classico (de interesse do grupo avançado) para aquisição de posturas e aprimoramento de formas para palco; ensaio de coreografias, elaboradas coletivamente em sala de aula; discussão sobre temáticas cênicas para os trabalhos de aula e possíveis coreografias; e também, estudos individuais sobre história da Dança, sobre estilos contemporâneos e metodologias alternativas para grupos de lazer e de produção artística.

As "vivências", como são denominadas as aulas, consistem em aulas teórico-práticas, na medida em que o "fazer" não se refere apenas à atividade corporal, mas desenvolve-se conjuntamente com a discussão dos interesses e temas, e com a problematização das tarefas desenvolvidas e os fins a que se dirigem.

<sup>1</sup> Essa metodologia se desenvolve a partir de uma vertente da pedagogia da dança desenvolvida na Alemanha por Barbara Haseibach, Uta Munstermann e Madeleine Mahler, entre outros.

No entanto, as relações entre a Educação Física e o Lazer, geralmente pautadas sob a idéia de Educação Física como atividade física, colocam no centro do problema, a questão do trabalho como algo dado, isto é, natural; primeiro por que supõe que todas as pessoas estejam empregadas ou ocupadas em algo rentável, segundo por que advoga e embute nesta idéia de trabalho, uma concepção de lazer caracterizada por atividades físicas de relaxamento.<sup>9</sup> Não haveria problema algum caso o sentido humano do trabalho fosse preservado o que, necessariamente, é por enquanto, impossível de ocorrer.

### 3 - A Condição Pós-Moderna do Lazer

Estamos convencidos de que a tecnologia por si só, não acarreta destruição ecológica e social sem limites. As máquinas não são malditas ou salvadoras e aliviadoras do trabalho humano, que busca liberdade. A organização do trabalho no entanto, pode dar o tom das mazelas e consequências que a tecnologia produz. Parece ser este o sentido que hoje combina avanço tecnológico com miséria.

O modelo toyotista no Japão (e depois em vários países) revolucionou a produção. Combinando processos objetivos como a automação, a robótica e a microeletrônica com as técnicas dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), Just-in-Time, Kan-Ban, Qualidade Total e Gestão Participativa, esta nova organização do trabalho apresentou-se como um “espelho” ao mundo capitalista, a partir de algumas características que conformaram a crise do padrão fordista/taylorista. Entre elas destacamos a reestruturação organizacional, também conhecida por “enxugamento bem como a resposta à crise financeira pelo mecanismo do desemprego sem reposição de um novo contratado. Tais transformações afetaram as classes trabalhadoras e, nesse cenário, remodelaram a utilização do tempo na vida dos trabalhadores.

O processo de globalização financeira e a ofensiva neoliberal compõe juntamente com a reestruturação produtiva e a Cultura, a *Condição Pós Moderna*. Transferimos para o Lazer os mecanismos pelos quais tal Condição se impõe. Em primeiro lugar, destacamos que as classes sociais, especialmente no Brasil, experimentaram nos anos noventa uma série de importações de mercadorias do lazer. Os parques de diversão parecem ser diferentes, mais dinâmicos, com toboáguas e uma série de máquinas. Os shopping-centers são mais arrojados em suas promoções e atraem diferentes públicos. Todos aceitam em pagar o estacionamento (que anteriormente não existia) pois o clima de comodidade e satisfação compensam o dinheiro gasto. A indústria do turismo e as camadas médias mais baixas têm agora acesso às praias, o que faz o congestionamento dos feriados aumentar. A Televisão é uma indústria do lazer. Diferente de antes, os canais de TV a cabo aumentam a cada dia. São quarenta, cinquenta, cem canais ao invés dos canais convencionais. Bramante (1995:175) destaca que o lar é o principal centro de entretenimento. “A casa é ainda o local onde as pessoas passam a maior parte do tempo livre disponível para o lazer. A televisão é sem dúvida, a maior responsável por esta realidade.” Os exemplos são inúmeros, mas preferimos ficar por aqui. Queremos entender o significado de tal Condição. Para isso, baseamos nosso raciocínio em Harvey, quando afirma que “Como o capitalismo foi (e continua a ser) um modo de produção revolucionário em que as práticas e processos materiais de reprodução social se encontram em permanente mudança, segue-se que tanto as qualidades objetivas como os significados do tempo e do espaço também se modificam. Por outro lado, se o avanço do conhecimento (científico, técnico, administrativo, burocrático e racional) é vital para o progresso da produção e do consumo capitalistas, as mudanças do nosso aparato conceitual (incluindo representações do espaço e do tempo) podem ter consequências materiais para a organização da vida diária.” (Harvey, 1989:190)

A Condição Pós-Moderna do Lazer, combina transformações do mundo do trabalho que desencadeiam processos objetivos e subjetivos de organização das relações sociais, tendo tais processos impactos nos indivíduos que se reproduzem em coletivos culturais diversificados, mas dentro dos padrões de classes sociais antagônicas. Além disso, no debate acadêmico, não concordamos com as análises políticas da alocação de recursos para o Lazer como forma e solução dos problemas dos trabalhadores. Isso é absolutamente

<sup>9</sup> A Revista *SERHUMANO*, publicação da Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH Nacional), ao apresentar a letra R da palavra ser em união com a letra H da palavra humano, compondo o que entendemos por RH (Recursos Humanos) evidencia e tratamento mecanizado que os trabalhadores recebem em um mundo de trabalho que inclui alguns “talentosos” e exclui a maioria das pessoas. É com essa pobreza intelectual e moral que muitos empresários encaram o lazer: como forma burguesa de se livrar do trabalho.

## Considerações Finais

Este projeto encontra-se em andamento no Centro de Desportos, e se constitui num espaço regular para o aprendizado da Dança, de forma criativa e educativa. O trabalho com o grupo Vidança, vem se qualificando na área, semestres seguidos, registrando o trabalho através de suas coreografias, que se caracterizam pelo resultado de todo o processo desenvolvido, que no caso desse projeto é interativo/reflexivo/participativo, na medida em que as pessoas desenvolvem idéias, discutem-nas e experimentam-nas em movimento, de forma conjunta e solidária. Quando a coreografia fica "pronta", é porque o grupo conseguiu a produção coletiva visada, sendo então a comprovação do aproveitamento deste espaço pelas pessoas e a importância de mantê-lo.

## Bibliografia

- BERGE, Ivone. Viver o seu Corpo. Por uma pedagogia do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- FRITSCH, Ursula. (Org.) Tanzen. Hamburg, 1985.
- HASELBACH, Barbara. Dança, Improvisação e Movimento. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1989.
- LABAN, Rudolf Von. Dança Educativa Moderna. São Paulo: Ícone, 1990.
- KUTZ, Ron & PRESTERA, Hector. O Corpo Revela. São Paulo: Summus, 1989.
- MAHLER, Madeleine. Kreative Tanz. Berna: Zytglogge Verlag, 1989.
- MUNSTERMANN, Uta. Von der Jazzgymnastik Zum Jazztanz. Celle: Pohl-ver-lag, 1983.
- PAWELKE, Rainer. Traumfabrik, poetisches Sporthheater. Munchen: Copress, 1987.
- ROSEMBERG, Christiana. Gymnastik/Tanz. Konstanz: Universitätsverlang Konstanz, 1987.

Departamento de Educação Física - Centro de Desportos - UFSC

---

## UMA RELAÇÃO SENSÍVEL ENTRE NATUREZA E SOCIEDADE

**ALCYANE MARINHO**

Mestranda em Educação Física – DEL/FEF/UNICAMP

---

*RESUMO: Este trabalho representa parte de uma pesquisa, ainda em andamento, e tem como objetivo propor reflexões sobre a sensibilidade humana em relação à natureza, bem como sobre a crescente atração e admiração por esse meio natural, representadas pelas práticas de atividades físicas de aventura manifestadas em alguns momentos de lazer.*

---

### Introdução

*"... do discurso ambientalista com sotaques tecnocráticos ao jardineiro de domingo cultivando e falando com amor de seu canteiro de legumes, passando pelo descritivo poético dessa paisagem 'a ver', proposto pelo 'guia turístico', o campo da relação com a natureza é muito amplo". (Maffesoli, 1996:243)*

Refletir sobre o relacionamento sociedade/natureza, em nenhum outro momento da história humana, fez-se tão necessário, tendo em vista a forte e atual aproximação humana ao meio natural no que se refere às mais variadas instâncias: econômica, social, política, religiosa, etc.

A problemática ambiental tem aumentado significativamente devido ao deterioramento dos ecossistemas e do ambiente construído, afetando, entre outros fatores, a qualidade de vida humana. Neste sentido, compartilho com Rodrigues o fato de que a questão ambiental coloca a necessidade de releitura do território, considerando e compreendendo a complexidade da apropriação, da produção, do consumo, da

# PROJETO VIDANÇA: O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE EXPRESSIVA NUMA PRÁTICA DE LAZER

*Saraiva, Maria do Carmo e Fiamoncini, Luciana*

Mestre em Educação e Especialista em Educação Física Escolar professoras do Departamento de Educação Física da UFSC

---

*RESUMO: Este trabalho expõe as possibilidades pedagógicas da improvisação no aprendizado da dança desenvolvida de forma criativa e educativa, na atividade Cultural e de Lazer em que constitui-se o Projeto de Extensão de Dança e Improvisação. É um espaço que atende à comunidade e acadêmicos (as) da UFSC, proporcionando também, aos alunos do Curso de Graduação em Educação Física desenvolverem o conhecimento no âmbito da dança. O projeto desenvolve, ainda, os trabalhos do grupo Vidança, que é formado por pessoas que queiram avançar na produção artística da dança, representando a UFSC nos eventos culturais da Comunidade. O objetivo básico é o desenvolvimento da auto-expressão das pessoas envolvidas, com vistas à educação para o Lazer, e o desenvolvimento do fazer criativo, crítico e construtivo, através das vivências da Improvisação e da dança. Utiliza-se de uma metodologia exploratória, baseada na Improvisação, que possibilita o desenvolvimento do potencial expressivo individual e coletivo, bem como a produção artística em forma de coreografias. O que tem se observado ao longo de dez anos do Projeto é o desenvolvimento da consciência corporal das pessoas e da criatividade, concretizados na capacitação à interpretatividade que se evidencia em coreografias amadoras de usufruto próprio do grupo ou para participação em eventos culturais e espetáculos de dança.*

## Introdução

Iniciado em 1989, oriundo das turmas de Ginástica Jazz da então prática desportiva do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, este trabalho oferece às pessoas da comunidade acadêmica e em geral, um espaço regular para o aprendizado da dança de forma lúdica, criativa e expressiva

O trabalho desenvolvido nas turmas de ginástica nos anos de 1987 e 1988, fez com que despertasse nos integrantes o interesse e o gosto pela prática da dança expressiva, como também, o anseio de tornar esta prática uma vivência periódica e constante, transformando o lazer vivido, para além da prática do momento. A dança em suas formas institucionalizadas constitui-se num dos campos de atuação mais restritos à maioria da população, ao mesmo tempo que, como expressão do movimento, é uma das artes preferidas do ser humano. É a tentativa de superar essa contradição que norteia o funcionamento do projeto, oferecendo-se a possibilidade de dançar - ou movimentar-se expressivamente - dentro das possibilidades individuais. Então, deu-se início aos encontros concretizando-se o projeto de Dança e Improvisação oferecido à comunidade, a partir de 1989.

Existente há 10 anos, esta atividade cultural e de lazer vem contribuindo para o bem estar dos participantes, proporcionando também um espaço para os acadêmicos do curso de Graduação em Educação Física desenvolverem pesquisas no âmbito da dança-improvisação. Desde a implantação do projeto, os alunos dispõem deste espaço para iniciar no aprendizado da dança, para aprimorar um conhecimento prévio, para manter a prática da dança, ou mesmo pesquisar este conteúdo quando na sua passagem pelo meio acadêmico, vislumbrando possibilidades para sua atuação, como educador ou educadora.

O trabalho tem como objetivos contemplar aspectos psíquicos, físicos, e sociais das pessoas envolvidas, com vistas à educação para o lazer e a auto-expressão, para o fazer criativo, crítico e construtivo, através, das vivências da Improvisação e da Dança. Quer-se também proporcionar um espaço para uma atividade cultural e de lazer e o desenvolvimento da consciência corporal, através de processos artísticos criativos com o movimento. E ainda, reconhecimento e desenvolvimento de habilidades físicas básicas e de técnicas corporais básicas da dança moderna; divulgar resultados coreográficos na forma de participação em eventos artísticos culturais na comunidade e espetáculos de dança.

Durante estes 10 anos, o aprendizado da dança fez-se presente na forma como se desenvolveram os trabalhos. No último ano, o aumento expressivo do número de integrantes do projeto no início do semestre, forçou a que, pela primeira vez, se formassem duas turmas, separando-se assim o grupo Vidança do grupo

Compartilho com este mesmo autor que existe a necessidade de a sensibilidade ser pensada (ou melhor, sentida) como um fim e não como um meio, tendo em vista que o sensível é negado ou tolerado em limites muito precisos; às vezes, ele é reconhecido apenas como mero vetor para aceder a outra coisa; como por exemplo, na produção artística os dados sensíveis são concebidos apenas para exprimir uma idéia que irá ultrapassá-los.

*Perceber a sensibilidade como um fim, permite-nos acreditar que a sensibilidade dará sentido maior à vida, permitindo o desenvolvimento do sentido estético em suas formas artísticas clássicas ou em suas formas cotidianas; e isso permitirá considerar a "vida como obra de arte".*<sup>6</sup>

Esta sensibilidade deve ser vivida e experimentada com os outros, sem contudo, cair-se no esquecimento de que a integração do sensível na análise social implica, também, em lucidez, pois quando ele é utilizado, ele pode ser uma via direta para se chegar a outras experiências. Cabe ressaltar que, conforme Maffesoli<sup>7</sup>, o desejo de estar junto integra uma dose de sensibilidade. Todos os sentidos (tato, olfato, visão, audição, gustação) participam dele. E este prazer de estar junto pode ser observado nas múltiplas situações do dia-a-dia (nas festas, no trabalho, na rua, etc.).

A sociedade ou os diversos grupos que representam a contemporaneidade procuram suas memórias, muitas vezes, em uma vida enraizada, nos prazeres cotidianos que são vividos aqui e agora. Neste sentido, inúmeras relações estabelecidas pelos grupos humanos moldam os mais diferentes ambientes que se pode observar no planeta.

Nesta mesma direção, Maffesoli faz algumas reflexões sobre as relações sociais que se estabelecem entre as "tribos" nas megalópoles contemporâneas, as quais se constituem em "espaços de celebração" (em termos religiosos), onde se celebram os mais variados cultos. "São as celebrações do corpo, do sexo, da imagem, da amizade, da 'comédia', do esporte... O denominador comum é o lugar onde se faz essa celebração. Assim, o lugar torna-se laço".<sup>8</sup> Acredito que, neste sentido, posso extrapolar o limite da cidade e estender esse espaço de celebração à natureza.

Atualmente, podem também ser observadas, no meio natural, as mais diversificadas práticas de atividades, manifestadas, principalmente, no tempo destinado ao lazer. Da mesma forma que Maffesoli ao apontar, nas cidades: o bar da esquina, a tabacaria, o jardim do bairro, os bancos das praças, as salas de ginástica, de política, enquanto laboratórios de elaboração da "misteriosa alquimia da sociedade", arrisco, neste momento, um paralelo com a natureza. Nela também permeia um certo tipo de celebração social. As árvores, as sombras, as trilhas, as cachoeiras, os rios e lagos, as pedras e montanhas, as flores; todo esse meio representa a possibilidade de ser vivida, conforme descreve Maffesoli, uma "mistura de afetos e de emoções comuns". A natureza representa, também, um lugar que pode ser emocionalmente vivido. É esta conotação que eu pretendo dar ao mencionar a natureza enquanto espetáculo. Espetáculo no sentido dos sentimentos que por ela são oferecidos.

A natureza torna-se, portanto, ponto de encontro físico e sentimental representando, de alguma forma, um espaço que celebra certos tipos de mistérios. É a oportunidade de estar em relação com o meio natural que possibilita o reconhecimento do outro e de nós mesmos. O sensível vivido num dado lugar (neste caso específico, a natureza) com os outros é consideravelmente relevante para a história humana, tendo em vista o vigente processo fragmentário, globalizante e, muitas vezes, efêmero, que impede a sensibilidade de se aflorar no dia-a-dia do homem.

Ao acreditar que os momentos de lazer podem possibilitar essa manifestação sensível a qual me refiro, vejo-me na necessidade de apontar o papel que o lazer tem ocupado diante deste quadro. Ele possui uma importância na contemporaneidade que não pode ser negada, conforme os mais diversificados objetivos e pretensões. A associação do lazer à natureza não é nova; no entanto, as formas criativas com as quais o homem tem tentado estar junto com ela, por meio das mais diversas atividades, representa algo recente.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 77.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 73.

<sup>8</sup> Maffesoli, 1994: 64.



O grupo heterogêneo - composto por pessoas dos dois sexos e várias idades - trabalha em todas as sessões, conforme sua disponibilidade de horário, atendendo às competências diversas. Nos ensaios, os elementos participam de livre escolha, quando optam por levar a público sua própria produção.

Quanto ao trabalho com a turma da comunidade, evidenciou-se para nós a necessidade de registrar as considerações e observações dos participantes, de alguma forma, pois a importância dada às vivências e ao projeto pelas mesmas, é justamente a metodologia e os conteúdos diferenciados com que se trabalha no projeto, em relação ao que pode ser alcançado pelas pessoas nas academias de dança na comunidade. A aprovação ao trabalho básico com a criatividade e possibilidades de expressão de qualquer pessoa, sem a perspectiva de performance necessária para que as pessoas se sintam capazes de dançar, consolida para nós a perspectiva educativa, proposta no trabalho.

Sendo assim, cada vez mais, carece de que se tenha apoio para o desenvolvimento dos processos artístico-criativos, para a realização de espetáculos e a participação efetiva em eventos culturais, para que o projeto não se caracterize, na crise, como mais um espaço concorrente no mercado das academias. O que se faz em forma de arte, no projeto e no grupo Vidança, cremos estar confirmado na atuação junto à comunidade, à própria comunidade universitária, como tem sido nossa atuação ao longo desses anos.

Além do trabalho efetivo de Recreação e Lazer e da Performance Artística do Projeto de Improvisação, cremos que um dos seus "frutos" mais gratificantes é a extensão, que este possibilita, de tal trabalho junto à outros grupos na comunidade, pela aquisição de instrumentalização para a dança obtida pelos seus integrantes, dando o exemplo concreto do quanto a extensão universitária pode ter seu produto social. É a educação para e através da dança se efetivando a partir de uma concepção educacional pedagógica crítico emancipatória, de uma didática comunicativa e de uma metodologia de possibilidades multidisciplinar, que engloba os vários campos em que pode-se trabalhar o movimento humano.

### A Criação Coletiva

As criações/produções realizadas em sala eram encaradas com tal satisfação que as pessoas passaram a querer mostrar seus trabalhos à público, desta feita originou-se o Grupo Vidança. Então, o Projeto Dança e Improvisação, se constitui no "celeiro" da performance alcançada no Vidança. O rendimento performático é uma consequência de tal trabalho, quando as condições - físicas, materiais, econômicas - o permitem. O desenvolvimento técnico - a nível de estilos institucionalizados como Ballet, Jazz, Moderno, e outros - responde apenas à objetivos complementares àquelas tarefas essenciais do Projeto - de lazer, criatividade e desenvolvimento pessoal - que se apoiam, também, na concepção alternativa de cultura esportiva que nos traz o "TRAUMFABRIK"<sup>2</sup>, da Alemanha. A integração existente entre os elementos mais antigos do grupo, o crescente interesse por parte de novos participantes no mesmo, e o entrosamento cada vez maior com a dança, fez com que o grupo sentisse a necessidade de formalizar este espaço de atuação e inter-relação da UFSC com a comunidade em forma de Projeto de Extensão que contenhasse à subsistência das atividades que o grupo desenvolve em caráter permanente.

Assim, é a prática inovadora do grupo de Improvisação que origina as produções que compõe o currículo do Vidança, e propicia a participação do mesmo, crescente a cada ano, nos eventos culturais e desportivos, da comunidade e de outras cidades.

É importante ressaltar que a representatividade da UFSC, através do grupo Vidança, em eventos de maior monta, como grandes festivais em outros estados, tem sido prejudicada pela falta de apoio da UFSC, pois, há que considerar-se que o grupo até pode auto-sustentar-se enquanto atividade oferecida, mas nunca enquanto um grupo cultural. Tem-se conseguido recursos eventualmente, mas nunca como um compromisso assumido pela Universidade com essa área de produção e preservação da cultura no que tange à dança. Em suma, a dança continua sendo um setor marginalizado das Artes, sem ter reconhecidos, nem mesmo pela Universidade, seus princípios educativos, estéticos e sociais, enquanto primordiais no desenvolvimento do homem e na formação do cidadão.

<sup>2</sup> O projeto traumfabrik é um experimento de "teatro esportivo poético", derivado de uma corrente crítica do esporte na Alemanha e dirigido por Rainer Tawelke.

# UNIVERSO LÚDICO NO HOSPITAL: PERSPECTIVAS DA RECREAÇÃO DENTRO DO AMBIENTE HOSPITALAR INFANTIL COM BASE NO PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURA\*

*Rafaela Garcia Pimentel*

Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

*RESUMO: Trata-se de uma monografia apresentada no final do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É uma pesquisa descritiva realizada em dois hospitais pediátricos do Município do Rio de Janeiro e uma Casa de Apoio, sendo respectivamente Instituto Nacional do Câncer (INCA); o Instituto Fernandes Figueira da Fundação Oswaldo Cruz e a Casa de Apoio a Crianças com Neoplasia Ronald Mc Donald's. O estudo aborda a Recreação dentro do contexto hospitalar na perspectiva sócio-histórico-cultural. Sendo assim relacionamos três momentos para evidenciar a contextualização histórica da pesquisa que são enfatizadas posteriormente. O objetivo principal desta pesquisa é a investigação da valorização da cultura lúdica infantil dentro do ambiente hospitalar, isto é, os aspectos pertinentes ao desenvolvimento das atividades dentro do espaço estudado. A metodologia é caracterizada pela população e amostra, pelo instrumentos de medida e pela coleta de dados / levantamento da realidade.*

---

## Introdução

Esta pesquisa sobre o desenvolvimento da Recreação Hospitalar originou-se, a partir da preocupação da sociedade com o público infantil. Percebe-se uma evolução histórica do conceito de infância englobando aspectos sociais, culturais e políticos. Evidenciamos uma transformação deste conceito passando por vários momentos que se sucedem na história, logo, procuramos caracterizar três momentos que representam de forma sintética toda a evolução do conceito de infância desde o passado até os dias atuais.

Esta contextualização histórica é destacada em três momentos que procuram simplificar e esclarecer a necessidade desta fundamentação.

Estes momentos são: a) - Primeiro - estudos referentes às questões de sobrevivência infantil; b) - Segundo - mudança na organização social causada pela transformação na produção da vida material - criança vista como mão-de-obra produtiva para classe social burguesa e c) - Terceiro - momento este onde a preocupação com a criança alcança um nível tal que se reflete em leis e ações especificamente voltadas para ela, sendo a Recreação no Hospital um excelente exemplo desta postura.

Atualmente, encontramos diversos profissionais que desenvolvem trabalhos determinado em hospitais, nos quais notamos a presença dos componentes da cultura lúdica infantil. Esta se evidencia pelo brincar, pelas brincadeiras, pelos brinquedos, pelos jogos, enfim todos os aspectos estes que remetem à representatividade do lúdico em diferentes dimensões, isto é, aos aspectos sociais, psicomotores, psicológicos, culturais e políticos, entres outros.

No entanto, mesmo abordando os aspectos lúdicos sob uma diferente ótica, sentimos a necessidade em apontar que, a criança quando é hospitalizada carrega consigo toda uma experiência vivida (Ângelo, 1985), a qual engloba aspectos sociais, afetivos, cognitivos e culturais.

Esta pesquisa busca investigar, quais as características das práticas recreativas em hospitais, caracterizando essa busca como um questionamento sobre a valorização da cultura lúdica infantil dentro do ambiente hospitalar e, não como um mero passatempo para as crianças enfermas.

Sendo assim dentro da perspectiva sócio-cultural, procuramos entender, se além dos objetivos propostos, em determinados projetos, como por exemplo, possibilitar um pouco mais de controle corporal para as crianças hospitalizadas, encontramos também, uma preocupação com a valorização da cultura lúdica infantil, no interior das atividades recreativas desenvolvidas no hospital. Acreditamos que a essencialidade do brincar não pode ser desprezada, pois possui muitos sentidos que o envolvem. Desta forma concordamos com Bisinella (1997) quando afirma:

distribuição, a complexidade do ecossistema, bem como as relações que se estabelecem, no tempo e no território, entre as sociedades e a natureza. *“Trata-se não da socialização da natureza ou da naturalização da sociedade, mas da busca de compreensão das inter-relações e das especificidades, pois, a compreensão será atingida não com a soma das partes, mas com a análise concreta da realidade, com a superação do atual paradigma científico-tecnológico e construção de novos paradigmas científicos”*.<sup>1</sup>

Neste sentido, *“embora o homem tenha ‘instintos naturais’ e a própria vida seja ‘natural’, a natureza como um todo tem sido considerada exterior ao homem e à sociedade”*. Mesmo que os processos da natureza não tenham uma aceleração natural, os mesmos podem ser acelerados por meio de processos tecnológicos. Ciência e técnica representam fatores que possibilitam o descobrimento de novas alternativas de recursos naturais. *“Ciência e técnica como instrumentos de ‘descoberta’ de formas e processos construtivos de contenção de enchentes, de incêndios, de novas fontes de recursos, de energia, enfim, de superação da tecnologia pela própria tecnologia, de superação de problemas criados pela própria tecnologia”*.<sup>2</sup>

Há, portanto, a possibilidade de se pensar em uma relação positiva entre a natureza e a tecnologia. A “salvação” de ambas poderia ser o processo pelo qual tanto a tecnologia quanto a natureza consumiriam uma resolução, uma união e formariam um sistema.

Pensar no desenvolvimento de grandes construções (cidades, parques, rodovias, túneis, barragens, etc.) e na transformação da paisagem em si (exploração/preservação da natureza), faz-nos refletir sobre nossa própria história no mundo, nossa existência na Terra.<sup>3</sup> Esta que, na contemporaneidade, permeia-se por uma nova maneira de perceber a natureza.

### **Natureza-Espetáculo: Um Espaço de Celebração nos Momentos de Lazer**

*“De fato, há momentos em que, por um espécie de ‘impulso’ de base, percebe-se que a sociedade não é apenas um sistema mecânico de relações econômico-políticas ou sociais, mas um conjunto de relações interativas, feito de afetos, emoções, sensações que constituem o corpo social”*. (Maffesoli, 1996:73)

De certa forma, pode-se perceber que, apesar de alguns estremecimentos na relação entre os grupos sociais e a natureza, por falta de orientação, organização e, até mesmo, disposição, há um outro olhar que perpassa a atualidade: um olhar de admiração, de descoberta. A natureza aparece, então, como espetáculo, podendo ser apalpada, sentida e admirada.

*Há, por um lado, uma espécie de simpatia, de “sentimento de participar de um cosmo comum” e, por outro lado, “o pressentimento de uma harmonia entre os diversos elementos desse cosmo”. (...) “Pode-se acrescentar que essa simpatia e essa harmonia exprimem-se na sua própria lógica, isto é, são vividas com os outros, seja esse outro eufemizado, correspondendo ao leitor ideal, ou o que está ao meu lado no mundo dos turistas. A natureza deixando-se tocar na paisagem, lembra que a vida social repousa sobre a tatilidade”*.<sup>4</sup>

A natureza não é estática nem inerte, ela possui uma força intrínseca que talvez se resuma no poder de transmissão deste referido fascínio, que como consequência também forma grupos. Neste sentido, Maffesoli<sup>5</sup> remete-se à poesia, apontando que a natureza é capaz de colocar o mundo numa gota de água e que o poeta é capaz de exprimir isto e que, mais ainda: o sábio deve perceber. No limite, o autor coloca que o caminho mais seguro para se chegar à harmonia social é a reconciliação entre a natureza e a arte (em seu sentido amplo de urbanização, modos de vida, produtos, etc.).

<sup>1</sup> Rodrigues, 1994:68.

<sup>2</sup> Ibidem, p.35-39.

<sup>3</sup> Discuto melhor este assunto no texto “Natureza, tecnologia e esportes: novos rumos” Revista *Conexões* no.2, 1999 (no prelo).

<sup>4</sup> Maffesoli, 1996:246.

<sup>5</sup> Ibidem, p.243.

Isto significa que o trabalho de Recreação desenvolvido em alguns hospitais públicos da cidade do Rio de Janeiro, pediátricos ou não, mas que possuam atendimento a população infantil, representem com isso o ápice desta preocupação com as necessidades infantis.

### *Cultura Lúdica Infantil: Componentes e Manifestações*

Nesta pesquisa, buscamos compreender as questões que envolvem o lúdico, as quais formam a cultura lúdica infantil. Isto quer dizer o lúdico é visto como meio para se compreender a cultura infantil e, se caracteriza por ser um criador das formas da vida social em todos os processos culturais ( Huizinga, 1996 ).

O lúdico manifesta todos os sentimentos a cerca da cultura lúdica infantil, além de ser visto como influenciador das inter-relações. Segundo Alves ( 1997 ):

*“O lúdico é revolucionário, pois permite que os seres humanos se inter-relacionem e construam novas possibilidades de convivências baseadas nos princípios de liberdade e prazer. Dessa forma atividades de nosso cotidiano, como dançar, ouvir música, conversar, contar histórias, passear e tantas outras podem fazer parte deste universo de permanentes recreações lúdicas” ( p-36 )*

Sendo assim, buscamos no lúdico a totalidade dos componentes da cultura lúdica infantil, os quais são delimitados pelo brincar, pelas brincadeiras, pelos brinquedos e pelos jogos.

Entretanto, a atividade lúdica é tida como não-séria e é compreendida pela sociedade como sendo peculiar, unicamente, ao público infantil pois se destaca da atividade do trabalho. De acordo com Alves ( 1997 ), o lúdico é *“criticado por ser uma atividade desprovida de utilidade nessa nossa sociedade, pois é algo que não dá lucro e quase sempre é relacionado com a ociosidade” ( p- 374 )*.

*Ainda segundo Alves ( 1997 ), o brincar é uma construção histórica pois “O processo de apropriação consciente do brincar como construção também histórica, é básico para sua consideração como uma das formas de emancipação humana” ( p- 376 )*.

Partindo do pressuposto que o ato de brincar se caracteriza pelas ações encontradas dentro das brincadeiras, é evidente que, também, estas se encontram inseridas num discurso cultural e, que podem ser compreendidas através do relacionamento da criança com o outro ou, até mesmo com o meio.

Wajskop ( 1997 ) enfatiza que nas brincadeiras é suposto um sistema de comunicação, porém para que seja efetuada esta suposição, pensamos que deva existir uma de linguagem que caracterize este sistema.

Partimos do pressuposto que o entendimento da sociedade acontece através de aspectos lúdicos por parte do público infantil dentre estes, os brinquedos. Brougère ( 1997 ) aponta que *“através do brinquedo, a criança entra em contato com um discurso cultural sobre a sociedade, realizado para ela, como é feito, ou foi feito nos contos, nos livros, nos desenhos animados” ( p-65 )*. Nesta perspectiva, podemos pensar que quando uma criança manipula e brinca com qualquer objeto, e lhe dá um sentido lúdico tornando-o brinquedo, descobre sentidos que estimulam sua imaginação.

Os sentimentos e ações que são depositados nos brinquedos são originados da imaginação e das idéias de uma criança. Logo, é importante todo o significado da realidade na qual a mesma se insere. Com isso, o ambiente no qual a criança se encontra é capaz de se tornar um meio propício a muitas descobertas e compreensões. Citamos Oliveira (1992) afirmando que *“os brinquedos, as narrativas, os jogos, as brincadeiras com amigos ( ... ) o contato amistoso com os animais, tudo vira um excelente recurso para explorar sentir e conhecer o mundo” ( p-286 )*. Vygotsky ( apud Bisinella, 1997 ) reforça a importância desta idéia dizendo que *“as teorias que ignoram o fato de que brinquedo preenche necessidades da criança, nada mais são que intelectualização pedante da atividade do brincar” ( p- 1046 )*.

Pode ser observado o surgimento de novas atividades que representam práticas alternativas e criativas de manifestação no tempo destinado ao lazer. Estas práticas podem ser exemplificadas pelas atividades físicas de aventura na natureza, as quais requerem a natureza como cenário principal para a sua realização.

Estas atividades se estendem das mais simples caminhadas aos mais sofisticados e excitantes esportes, hoje, chamados de “esportes de aventura”. Dentre eles, pode-se destacar: canyoning, escalada, rafting, skysurf, trekking, hidrospeed, entre vários outros. Ao analisar os nomes que estas atividades têm recebido por diversos autores (novos esportes; esportes de aventura; esportes tecnoecológicos; esportes em liberdade; esportes californianos; esportes selvagens; entre outros) pode-se constatar que cada um dos rótulos dá uma definição das características e das origens destas práticas, contribuindo com uma visão diferente que, por sua vez, complementa o conjunto destas atividades. O conjunto das práticas destas atividades diferem dos esportes tradicionais quanto à motivação, condições de prática, objetivos e meios utilizados para seu desenvolvimento. As atividades se desenvolvem em três planos: terra, água e ar; sendo que há a necessidade de colaboração tecnológica (equipamentos, materiais e meios de controle) para que as propostas específicas sejam atingidas aproveitando os recursos naturais.<sup>9</sup>

Para refletir sobre esses novos “tipos de investimento lúdico do corpo”, remeto-me a Pociello.<sup>10</sup> Segundo este autor, somente os “prolongamentos maquínicos” dotados pelo homem, puderam possibilitar que “experiências acrobáticas e vertiginosas” fossem vividas com um mínimo custo, por meio de controles sutis de equilíbrio e esforço. “A hábil pilotagem dessas máquinas (skates, pranchas, asas delta, caiaques...) produz novos gestos acrobáticos ou aéreos, permite a exploração de novas energias, busca novas sensações e abre espaços de jogos (...). A vertigem, a velocidade, o mergulho, a queda, os desequilíbrios de todas as espécies reforçam o ‘ilinx’<sup>11</sup> esportivo, renovando-o. Eles delimitam um universo lúdico que curiosamente faz das sensações de instabilidade uma fonte de prazer (...)”.

A procura apaixonada por estas atividades de contato com a natureza e a liberdade de poder integrar-se ao dinamismo e suas formas faz com que quaisquer medos ou receios não limitem as ações mas, pelo contrário, excitam-nas. A busca pelo risco (mesmo que com um certo controle), pela aventura, pela essência do prazer podem representar uma tentativa sensível de manifestação para com a natureza e o estar junto, ao qual eu me remeti anteriormente, é possibilitado pela prática dessas atividades, representando uma possível e sensível relação entre o meio natural e a sociedade.

Finalizo utilizando Pociello, para afirmar que, nessas atividades, o desejo, muitas vezes expresso, de fusão e harmonia com os elementos da natureza pode ser assimilado ao mito de um paraíso perdido que, por segundos, tem-se o prazer de reencontrar.

## Referências Bibliográficas

- BETRÁN, Javier O. *Las actividades físicas de aventura en la naturaleza: análisis sociocultural*. Apunts: Educación Física y Deportes, 1995 (41), p.5-8.
- MAFFESOLI, Michel. No fundo das aparências. *Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.*
- MAFFESOLI, Michel. *O poder dos espaços de celebração*. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, janeiro/março, 1994, p.59-70.
- POCIELLO, Christian. *Os desafios da leveza - as práticas corporais em mutação*. In: SANT'ANNA, Denize B. Políticas do corpo. São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p.114-120.
- RODRIGUES, Arlete M. *A questão ambiental e a (re)descoberta do espaço: uma nova relação sociedade/natureza?* Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n.º.73, 1994.

Alcyane Marinho

Avenida 4, 354 apto:64 Edifício Athenas – CEP: 13500-420 Rio Claro (SP)

Tel.: (019) 5234372 – E-mail: alcyane@linkway.com.br

<sup>9</sup> Betrán, 1995:5-8.

<sup>10</sup> Pociello, 1995:117-118.

<sup>11</sup> Ibidem, p.118. Pociello remete-se a Roger Caillois para afirmar que *ilinx* representa o “conjunto de jogos em que nos abandonamos a um estado físico e psicológico incontrolado”.

## Metodologia

### *População e Amostra*

Esta pesquisa foi realizada em hospitais públicos da cidade do Rio de Janeiro que atendem a população infantil e, que possuem programas de atividades que caracterizem o desenvolvimento das atividades que abordem os aspectos lúdicos infantis. Teríamos um total de 7 ( sete ) unidades hospitalares para investigar, entretanto, por questões alheias à nossa vontade só pudemos investigar 2 ( dois ) hospitais públicos.

A pesquisa realizou-se nos Hospital Fernandes Figueira e Instituto Nacional do Câncer ( INCA ) que são hospitais da rede pública federal. Esta não seria uma condição prévia de escolha , porém estes são hospitais que possuem um projeto ou programa no que se refere ao atendimento do público infantil com relação ao desenvolvimento de atividades que refletem a importância do lúdico.

Como consequência da pesquisa no Instituto Nacional do Câncer ( INCA ) deu-se uma investigação na Casa de Apoio Casa Ronald Mc Donald's, que não é um hospital, mas que possui um vínculo com os hospitais que tratam do Câncer Infantil. Esta casa é uma instituição que não tem fins lucrativos, mas que sobrevive de doações e, que possui um cunho privativo, diferentemente, dos hospitais citados acima.

### *Instrumentos de Medida*

Foram utilizadas entrevistas, semi-estruturadas, isto é, com um roteiro baseado nas abordagens e questões discutidas.

Houve, também, como parte da percepção sobre a temática, visitas aos locais onde são desenvolvidas as atividades, caracterizando com isso uma observação informal.

Todas as entrevistas foram gravadas em fitas cassetes de modo a facilitar a análise do levantamento da realidade.

### *Coleta de Dados / Levantamento da Realidade*

De um modo rígido não se trata de uma coleta de dados mas sim, de um levantamento da realidade, pois nosso objetivo não foi uma busca por dados, e sim a elucidação da realidade dentro da perspectiva da Recreação no hospital.

Primeiramente, este levantamento da realidade, foi realizado através de uma entrevista semi-estruturada com os profissionais que desenvolvem as atividades. Em seguida, procuramos registrar, as entrevistas em fitas cassetes, com o objetivo de comparar as argumentações e concepções com as práticas desenvolvidas.

O levantamento da realidade foi realizado pela própria autora da monografia sendo de caráter primordial, que a mesma o efetuasse para a verificação do desenvolvimento das atividades, e também para estabelecer uma observação informal.

O período estipulado para a observação nos hospitais foi estabelecido de acordo com o cronograma proposto no projeto de pesquisa desta monografia, e deu-se no mês de Fevereiro do referido ano, devido as possibilidades de atendimento da autora da monografia nas instituições pesquisadas.

## Conclusão

Esta monografia buscou investigar uma situação que reflete uma preocupação com a população infantil hospitalizada, pois percebemos que toda a discussão em torno deste público não é recente, possuindo uma característica histórica relacionada aos sentimentos que cercam a infância, sendo estes sentimentos: indiferença, interesses econômicos e preocupações de ordem tanto social como de saúde.

A base fundamental para discussão desta pesquisa foi a preocupação com o público infantil no que se refere ao período de internação em hospitais, pois notamos que poucas são as iniciativas da sociedade acadêmica com relação ao desenvolvimento de atividades destinadas a esta população.

*“o brincar é a essência da infância, é um ato indutivo e espontâneo, contribuindo por isso, na sua formação (...) Brincar é um ato individual e social” ( p- 1047 ).*

Além do objetivo principal, procuramos apresentar outros objetivos pertinentes à pesquisa, que se seguem:

- Descrever os aspectos lúdicos, isto é, tudo o que se refere à cultura infantil, ao brincar, ao brinquedo, ao jogo e à ludicidade, dentro da perspectiva da Recreação no hospital;
- Analisar as questões pertinentes ao desenvolvimento da cultura lúdica infantil, a partir do levantamento da realidade nos hospitais que atendem ao público infantil.

## **Desenvolvimento**

### *Contextualização Histórica à Luz de Três Momentos a Cerca do Sentimento da Infância*

No Primeiro Momento, podemos ressaltar que, na alta idade média poucas eram as preocupações com relação à criança e, a arte medieval refletia este fato, segundo Àries ( 1981 ):

*“até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” ( p- 51 ).*

Quando o autor diz que não tentava representá-la ou que *é mais provável que não era houvesse lugar para a infância nesse mundo*, traduz um sentimento de indiferença que era direcionado à infância, o que também pode ser evidenciado pela grande incidência de mortalidade infantil.

Sendo assim, o alto índice de mortalidade infantil era considerado natural e quando sobrevivia a criança já se encontrava no mundo dos adultos ( Kramer, 1995 ). A criança envolvida no mundo dos adultos faz parte deste, tanto no que se refere ao aspecto social, quanto ao aspecto produtivo.

Com isso, passamos para o Segundo Momento da pesquisa que aborda a transformação da sociedade, que leva a uma modificação no que tange ao conceito de infância. À nova sociedade burguesa, interessa a sobrevivência da população infantil por questões produtivas e de manutenção e fortalecimento da classe emergente.

Logo, dentro da sociedade a criança passa a ser alguém e, surge sentimento de infância que trata de colocar a criança num determinado lugar enquanto categoria social ( Wajskop, 1997 ).

Com relação à infância ser caracterizada como categoria social ( op. it ), destaca-se uma preocupação com o público infantil e, a partir desta, foi sendo desenvolvida toda uma infra-estrutura destinada a cuidados com esta população com creches, brinquedos infantis, vestuários e leis de proteção à infância ( Mead & Wolfenstein apud op. cit, 1993 ).

A partir do desenvolvimento desta infra-estrutura, atualmente, encontramos uma grande preocupação com relação aos cuidados e atenções referente ao público infantil, que se faz presente, inclusive, na nossa Constituição (1988):

*“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, a saúde, a alimentação, à educação, ao lazer, a profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” ( Artigo 227, Constituição Brasileira ).*

Este artigo reflete a preocupação da sociedade atual com os cuidados e necessidades específicas do público infantil ( disto iremos tratar no Terceiro Momento do que chamamos de contextualização histórica do conceito de infância ). Cuidados que neste caso podem ser exemplificados pela existência do trabalho de Recreação em hospitais, desenvolvidos com crianças enfermas, com toda uma estrutura hospitalar que se encarrega de acolher e atender a esta população.

Outro ponto importante, também, é que as pessoas entrevistadas foram somente os profissionais que trabalham com os programas pesquisados. Pensamos que é extrema importância um estudo bem mais profundo no que tange a população alvo, isto é, com entrevistas e registros com as crianças e seus acompanhantes, pois estes são personagens fundamentais numa possível pesquisa posterior.

## Bibliografia

- ALVES, V. F. N. (1997). **Desvelando os segredos de um "Programa de Índio": investigando a linguagem corporal lúdica de uma comunidade indígena**. In Sousa, E. S. & Vago, T. (Orgs.). Trilhas e partilhas - educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. (pp. 369 - 387). Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura.
- ANGELO, M. (1985). **Brinquedo: um caminho para a compreensão da criança hospitalizada**. Ver. Esc. Enf. USP, São Paulo, 19 (3), 213-223.
- ARIÈS, P. (1981). **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara. 2 ed.
- BISINELLA, T. M. & Mamus, L. M. (1997). **Consolidação e implementação da ludoteca**. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. (pp. 1046 - 1049). Goiânia Goiás: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
- BRASIL (1988). **A constituição do Brasil - Assembléia Nacional Constituinte**. Rio de Janeiro: Bloch Editores S. A
- BRÊTAS, A (1997). **Recreação e a psicologia sócio-histórica: novas bases, Novos caminhos**. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. (pp. 1050 - 1056). Goiânia- Goiás: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
- BROUGERÈ, G. (1997). **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez. 2ed.
- DEBORTOLI, J. A O (1997). **Infância e ludicidade de meninos e meninas que moram no Alto Vera Cruz**. In Sousa, E. S & Vago, T. M. (Orgs). Trilhas e partilhas - educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. (pp. 327 - 339). Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura.
- HUIZINGA, J. (1996). **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva. 4ed.
- KRAMER, S. (1995). **A política do pré-escolar no Brasil - a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez. 5 ed.
- KLEUMAN, A O et ali (1997). **Recreação e arte: perspectivas no processo de ensino aprendizagem**. Anais do IX ENAREL (Encontro Nacional de Recreação e Lazer) A diversidade cultural no Lazer. (pp. 342 - 344). Belo Horizonte: UFMG.
- LEITE, M. L. M. (1997). **A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem**. In Freitas, M. C. de (Org). História social da infância no Brasil. (pp. 17-50). São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, H. (1993). **A enfermidade sob o olhar da criança hospitalizada**. Cad. Saúde. Púb, Rio de Janeiro, 9 (3), 326-332, Jul/Set.
- OLIVEIRA, P. S. (1992). **A criação do imaginário nos brinquedos infantis**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Ed. Unijuí, Florianópolis, 12 (1, 2, 3), 285-293.
- WAJSKOP, G. (1997). **Brincar na pré-escolar**. São Paulo: Cortez. 2ed.

Rafaela Garcia Pimentel

Estrada Velha da Pavuna 525, bloco B-1 / apt: 302 - Del Castilho - Rio de Janeiro - CEP: 21051-070

---

## FORMULAÇÃO DE UMA POLÍTICA SETORIAL DE LAZER: ESTUDO DE CASO DO GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

**Antonio Carlos Bramante, Ph. D.**

Departamento de Estudos do Lazer/Faculdade de Educação Física/UNICAMP

---

**RESUMO:** O presente trabalho, essencialmente exploratório e de campo que contou, no entanto, com o suporte de pesquisa bibliográfica e documental, foi realizado através de uma demanda específica da Secretaria de Turismo, Lazer e Juventude do Governo do Distrito Federal. A partir da formação de dois Grupos de Trabalho internos, construiu-se em conjunto um minucioso diagnóstico da realidade local, envolvendo a identidade e vocação do Distrito Federal e seus aspectos históricos, o contexto político-administrativo, os indicadores sócio-econômicos e dados demográficos das 19 cidades que compõe a jurisdição do referido governo, a distribuição dos espaços públicos e privados de lazer nessas cidades, os recursos humanos do governo atuando no campo do lazer, os recursos financeiros disponíveis para o desenvolvimento do lazer e os recursos programáticos nesse campo de intervenção. O trabalho é encerrado com uma proposta de princípios administrativos básicos para a formulação de uma política setorial de lazer, bem como uma série de diretrizes operacionais que devem ser seguidas na sua implementação.

---



# Recreação no Hospital

## *Os Componentes da Cultura Lúdica Dentro da Recreação Hospitalar*

Nesta seção abordaremos os pontos básicos e fundamentais para a compreensão da Recreação. Investigaremos as atividades recreativas desenvolvidas com crianças hospitalizadas apoiados neste entendimento sobre a Recreação e na discussão sobre o Terceiro Momento da evolução histórica do conceito de infância, isto é, nesta análise teremos em vista que a atual preocupação com a manutenção do universo lúdico hospitalar representa o ápice do que chamamos de uma nova construção do sentimento de infância.

Sendo assim, a partir da perspectiva sócio-cultural, procuramos repensar e discutir o processo de hospitalização de crianças, pois conforme afirma Ângelo ( 1985 ) *"a criança quando sofre um processo de internação, esta por sua vez não leva consigo somente um corpo doente; mas bem como toda sua estrutura familiar, experiências vividas até esse momento"* ( p-213 ).

A perspectiva sócio-cultural embasa esta pesquisa, e a relevância desta discussão baseia-se no pensamento e na preocupação com as crianças hospitalizadas. Estas são geralmente, acometidas por enfermidades que são classificadas de leves a gravíssimas, as quais podem gerar desde uma consulta ambulatorial até um longo processo de internação, no qual pode ser verificado a interrupção de sua vida cotidiana o que interfere no seu desenvolvimento pedagógico e na vivência da ludicidade.

Ressaltamos, também, Leite ( 1997 ) quando destaca que *"a infância não é uma fase biológica da vida, mas uma construção cultural e histórica"* ( p-19), pois para nós a criança não é somente um corpo biológico com suas respectivas funções.

Logo com um processo de internação onde o ambiente é modificado, as experiências e interações, são transferidas para um espaço criado e recriado para o público infantil. Há, portanto, uma ligação deste ambiente recriado com as interações que podem ser efetuadas com os componentes da cultura lúdica infantil, os quais se tornam bases fundamentais no processo de recriação do universo infantil dentro do hospital.

Buscamos, enfatizar este ponto, pois concordamos com Debortoli ( 1997 ) que traduz a nossa preocupação com a valorização da cultura lúdica infantil transferida para dentro do ambiente hospitalar. Segundo o autor *"Não importa se em casa, na escola, na rua (...) o brincar acontece todos os dias e em todos os tempos"* ( p- 338 ). Com isso não podemos deixar anular-se o tempo que as crianças estão hospitalizadas, isto porém não é simplesmente preenchendo horários ou colocando passatempos em seu cotidiano hospitalar, mais sim levando a valorização e o resgate de sua cultura para dentro do hospital

O prazer é um elemento presente e ativo dentro das atividades recreativas, contudo não podemos somente, abordar o prazer como fonte integradora, pensamos que dentro da Recreação, existem outros aspectos que relacionam-se com o desenvolvimento do ser humano.

Por isso, apesar da Recreação oferecer ao homem alegria, liberdade e prazer, também, deve ser influenciadora da intelectualização e do desenvolvimento, passando a ser mais um fator de interação com a realidade, ou seja, deve tornar-se um instrumento para o desenvolvimento social. Segundo Kleuman ( 1997 ) na Recreação *"se desperta no homem possibilidades de enfrentar e interagir, conscientemente com a realidade, transformando-a e não alienando-se dela"* ( p-342 )

Ainda podemos perceber em Kleuman ( 1997 ), que a Recreação torna-se, também, meio para o desenvolvimento da sensibilidade e da consciência do homem. Sendo assim, esta pesquisa justifica-se quando apontamos os componentes lúdicos da cultura infantil, que dentre outros aspectos, também, se relacionam com o desenvolvimento do ser humano em seu processo de conscientização sobre a realidade.

A Recreação pode ser compreendida por três segmentos apontados por Brétas ( 1997 ) quando explicita que *"o criar, o recriar e o recriar-se ligando-se à ação do homem sobre o mundo, ligam-se ao que ele permanentemente deve fazer para sobreviver e continuar produzindo e transmitindo conhecimentos, de modo a prosseguir seu aprimoramento como ser humano"* ( p-1051 ).

*No sentido das atitudes dentro das atividades, seja de luta pela sobrevivência ou pela suas produções, pode surgir uma oportunidade para o homem / sujeito recriar-se, buscamos apontar a perspectiva da Recreação num ambiente hospitalar, pois para nós a denominação mais adequada não é Recreação Hospitalar mas sim, Recreação no hospital, sendo esta compreendida como meio para a ação de recriar-se*

Em um segundo momento, foi organizado o Grupo de Trabalho Inter-secretarias (GTI) contando com representantes de secretarias que atuam direta e/ou indiretamente com o lazer, visando identificar seus recursos físicos, programáticos, humanos e financeiros aplicados nessa área, com o objetivo de otimizá-los, porém, sem a pretensão de alterar o quadro de situação das secretarias já existentes. Vale destacar nessa metodologia de trabalho a intensa e extensa integração dos servidores do GDF buscando qualificá-los tecnicamente para torná-los aptos à implementação da referida política.

### **3. Identidade e Vocação do Distrito Federal: Aspectos Históricos**

Uma cuidadosa análise do Planalto Central foi realizada, resgatando os aspectos históricos de suas 19 cidades, buscando compreender em cada uma delas o seu contexto sócio-político-cultural que pudesse oferecer subsídios para a referida Política de Lazer.

A diversidade que permeia as cidades do DF, suas histórias de implantação, a multiplicidade étnica de sua população, as discrepâncias sócio-econômicas e a própria vocação que vem se desenhando para cada uma delas representam, na linguagem lúdica, um verdadeiro caleidoscópio. A cada olhar, a cada ângulo, em cada situação, o lazer se manifesta de maneira pura porém com sérias ameaças da indústria cultural que invade cada canto visitado. O conjunto dessas ameaças e oportunidades oferece um cenário privilegiado para implantar-se uma Política Setorial de Lazer no DF.

### **4. Contexto Político-Administrativo**

Visando compreender o atual contexto político-administrativo, três áreas foram consideradas: (a) conjunto de leis ligadas ao lazer e áreas correlatas, (b) planos do então governo e (c) estrutura administrativa geral e específica e suas relações com o campo do lazer

Numa sociedade democrática, pressupõe-se que toda política setorial deva ter o devido embasamento legal. Nesse sentido, foi realizado um amplo levantamento da legislação existente no campo do lazer e áreas correlatas onde buscou-se verificar, à luz do legislador, qual era a interpretação dada a essa dimensão da vida humana. A Lei Orgânica do Distrito Federal, considerada uma das mais modernas e progressistas do país, concebe o lazer como um direito social do cidadão, fundamentado nos princípios da livre escolha, participação espontânea, incentivo à criatividade e ocupação prazerosa do tempo disponível. As áreas específicas ligadas ao lazer, como o Turismo, a Cultura e o Desporto, foram merecedoras de uma atenção especial na análise procedida.

Na revisão dos planos do governo, foram examinados quatro documentos: (1) Plano Plurianual 1996/99, (2) Plano de Desenvolvimento Econômico e Social, (3) Orçamento Participativo e (4) Plano Anual de Governo (98-99).

Finalmente, no que se refere a estrutura administrativa geral e a específica relacionada ao campo do lazer do Governo do Distrito Federal, observou-se que as ações eram desenvolvidas por vários Órgãos e Secretarias de Governo, não existindo um setor específico responsável pela coordenação das atividades em desenvolvimento. Dentre os principais órgãos geradores ou promotores da atividade do lazer no DF, citamos a própria Secretaria de Turismo, Lazer e Juventude; a Secretaria de Cultura e Esportes; a Secretaria do Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia e as Administrações Regionais, que são subordinadas a Secretaria de Governo.

Como na grande maioria dos municípios brasileiros, inclusive nos Governos Estaduais e dentro da própria União, a multiplicidade de ações no campo do lazer desenvolvidas por setores diversos é um ponto comum. No caso do Governo do Distrito Federal a confusão de nomenclaturas e atribuições é ainda mais exacerbada. Em termos estratégicos, foi recomendada a criação de uma Secretaria de Lazer dentro da estrutura administrativa do Governo do Distrito Federal a quem caberia colocar em prática a Política Setorial de Lazer do Distrito Federal. Essa Secretaria executaria o que foi denominado de “programas primários” de lazer”, caracterizados pelas artes (“cultura”), esportes e turismo. Teria ainda uma responsabilidade interna para coordenar o Comitê Permanente Intersecretarias de Lazer e articular-se externamente com o Conselho Distrital de Lazer.

Isto pode ser comprovado pela dificuldade em concretizar a parte metodológica desta monografia, pois foram pesquisados somente três locais sendo 2 ( dois ) hospitais e uma Casa de Apoio. Poucos são os hospitais que se dispõem a efetuar algum tipo de trabalho com atividades lúdicas nas mais diferentes áreas. Outra dificuldade reside no fato de que mesmo hospitais que tenham algum tipo de atividade relacionada às questões lúdicas, possuem vários tipos de questões administrativas que impedem o acesso de outros profissionais para divulgação de seu trabalho.

Na realidade, atualmente, percebemos que a idéia de que as atividades lúdicas desenvolvidas em hospitais sejam somente para preencher o tempo ocioso das crianças vem se transformando. Um novo posicionamento pode ser visualizado dentro do Projeto Brincar e Saúde do Hospital Fernandes Figueira, cuja equipe possui base primordial interdisciplinar.

No entanto, o projeto SAÚDE E BRINCAR do Instituto Fernandes Figueira limita-se a somente visualizar os aspectos lúdicos, com ênfase nas questões psíquicas e psicomotoras. Acreditam que o lúdico possui uma dimensão terapêutica, e utilizam o brincar como processo terapêutico com as crianças hospitalizadas. Para nós esta interpretação do lúdico como instrumento terapêutico é uma visão pouco abrangente dentro da vasta significação que o lúdico possui no desenvolvimento da totalidade humana.

Uma maior visão da essencialidade do lúdico dentro do hospital foi notada dentro do Instituto Nacional do Câncer ( INCA ), onde podemos registrar que mesmo limitada a um pequeno espaço físico para o desenvolvimento das atividades recreativas, este hospital, por ser um lugar de grande concentração de pessoas, possui uma visão bem favorável ao desenvolvimento das atividades.

Percebe-se a valorização da cultura lúdica infantil neste hospital, a partir do momento em que os voluntários que atuam neste espaço, compreendem a singularidade do tempo de infância. Isto quer dizer que o ambiente, denominado sala de Recreação, se destina a oferecer oportunidades para *a criança ser criança*, isto é, proporciona momentos de retomada desta cultura lúdica infantil esquecida muitas vezes pelo processo de internação.

Outro local muito importante para a reflexão sobre a valorização da cultura lúdica infantil, é a Casa de Apoio Ronald Mc Donald's, que proporciona muitas atividades para o desenvolvimento social, afetivo, econômico, cultural e lúdico, de modo a oportunizar à essas crianças e seus acompanhantes a recriação de seu cotidiano.

Acreditamos, portanto, que a Recreação deva se fazer presente dentro de um ambiente hospitalar, pois é um local de criação, recriações e, recreações, desde as ações humanas até os procedimentos de intervenções médicas. Apesar de o posicionamento de alguns profissionais que estão dentro de um hospital seja ainda um tanto preconceituoso pois a Recreação é vista apenas como passatempo.

Portanto, é de suma importância ressaltar que em nenhum momento da pesquisa notamos que os espaços reservados, tanto na Casa de Apoio Ronald Mc Donald's como no Instituto Nacional do Câncer ( INCA ), para o desenvolvimento das atividades são tidos como espaços somente para passar o tempo em que as crianças permanecem no hospital ou que despendem em seus respectivos atendimentos ambulatoriais. Porém os próprios voluntários afirmam que *"o espaço é para proporcionar a criança ser criança"*

## Recomendações

Este trabalho é um começo do estudo sobre a perspectiva da Recreação no hospital. Entendemos que muitos autores buscam abordar esta questão a partir de diferentes parâmetros sobre os tipos de atividades a serem desenvolvidas dentro de um ambiente hospitalar. Esquecem, entretanto, que a Recreação vivenciada no nosso dia-a-dia com suas possibilidades de criações, recriações e recreações também pode acontecer dentro do hospital.

Para nós, a Educação Física, também pode ter participação ativa e criativa dentro do ambiente hospitalar a partir das reflexões que cercam este estudo.

Nossa pesquisa foi realizada em 2 ( dois ) hospitais da rede pública federal e uma Casa de Apoio com características extremamente peculiares. Deste modo, recomendamos uma posterior pesquisa nos demais hospitais que atendem ao público infantil, mais especificamente os hospitais da rede particular. Esta poderia ser uma pesquisa mais complexa e mais reflexiva no que tange aos aspectos da valorização da cultura lúdica infantil a partir de avaliações dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural,

da Política Setorial de Lazer para o Distrito Federal. Através da efetiva participação das Secretarias da Criança e Assistência Social (N=120 - 36.5%), Administração (N=74 - 22.5%), Cultura e Esporte (N=97 - 29.5%), Educação (N=21 - 6.4%) e Turismo, Lazer e Juventude (N=17 - 5.2%), foi possível obter-se informações de uma amostra de 329 entrevistados e estabelecer o cenário existente.

Ao analisar os dados da pesquisa realizada, muitos que atuam nesse campo estão dentro de uma faixa etária favorável, isto é, 2/3 situam-se entre menos de 20 até 40 anos de idade, indicando um estágio da vida profissional em processo de maturidade e aptos para adquirir novos conhecimentos para uma ação mais eficaz e efetiva. O local de trabalho dessas pessoas indica duas direções: as ações descentralizadas realizadas pelos CDSs e pelas RAs (56.9%) e o pessoal específico do DEFER (14.3%), profissionais esses muito mais ligados ao ensino da prática dos esportes de cunho formal do que propriamente numa perspectiva de lazer. O órgão de origem dessas pessoas também vem confirmar a inexistência de um quadro específico de lazer onde quase a metade (48.7%) está ligada a duas fundações (Educativa e de Serviço Social) e quase um terço (29.9%) espalhados pelas RAs. Quando chega à informação sobre os cargos, reforça-se a idéia da urgente necessidade do profissional com formação específica no campo do lazer. Esses cargos são ocupados por Professores, Dinamizadores e Monitores. Dentro dessa perspectiva, uma "carreira", poderia ser implantada no campo do lazer, com a figura do "Monitor de Lazer", com formação secundária e o "Técnico em Lazer", com nível superior completo, de preferência com Curso de Especialização em Recreação, Lazer e Animação Cultural, onde já existe no mercado mais de 500 profissionais habilitados no país. Finalmente, o que se constatou no item "natureza da atividade que desenvolve", prevalece a oferta de esportes como sinônimo de lazer, através das escolinhas das mais variadas modalidades. Há aqui um equívoco de forma e de conteúdo: as chamadas "escolinhas de esportes" tão somente reproduz o modelo escolar da educação física desportivizada, totalmente ultrapassada, enquanto que a monocultura do lazer através da ênfase no esporte reduz, drasticamente, as oportunidades de desenvolvimento de conhecimentos e habilidades nesse amplo espectro do campo do lazer.

É portanto urgente pensar numa saída que inclua a presença de profissionais do lazer dentro do Governo do Distrito Federal pois somente eles(as) serão capazes de transformar os demais recursos disponíveis. Seguramente, a falta de recursos humanos especializados é o ponto crítico para a implementação de uma Política Setorial de Lazer no Distrito Federal.

## **8. Recursos Financeiros Disponíveis para o Desenvolvimento do Lazer**

Apesar das inúmeras tentativas, os Grupos de Trabalho não conseguiram chegar a cifras minimamente confiáveis quanto aos investimentos realizados nessa área no ano de 1998.

Um exemplo dessa assertiva foi constatado ao analisar-se o orçamento para as Regiões Administrativas. Entre os valores estipulados por lei, as alterações no decorrer do exercício, as contenções, os bloqueios, o empenhado e o efetivamente realizado, há uma distância "olímpica"! Portanto, não bastassem os poucos recursos alocados por lei, o que se observa, de fato, é um investimento muito aquém das necessidades.

Se essa realidade oferece um cenário negativo, no campo do lazer há uma atenuante positiva na medida em que as ações do Estado nessa área de intervenção é multilateral, ou seja, várias Secretarias dispõem de recursos - na maioria das vezes não mensuráveis adequadamente - para implementar ações no lazer de forma direta e indireta.

Vale lembrar que uma prioridade de um Governo está diretamente relacionada ao percentual do orçamento efetivamente realizado dentro de uma gestão e não naquele votado por lei e muito menos a do discurso político da importância desta ou daquela área de intervenção. Historicamente, os orçamentos dedicados às Secretarias que cuidam do lazer de forma direta são os de menor valores e para aquelas que atendem essa demanda indiretamente, os valores são desprezíveis.

## **9. Recursos Programáticos: o Necessário Equilíbrio na Oferta de Experiências de Lazer para se Efetivar uma Política Setorial**

É significativo o volume de ações desenvolvidas no campo do lazer pelos diversos órgãos do GDF. Na análise dos relatórios de atividades de cada um deles observa-se a diversidade quanto a natureza dos conteúdos do lazer, periodicidade, grupo alvo, localidade, tipo de gestão, entre outros.

## 1. Introdução

A avaliação de um dado contexto com o objetivo de se formular políticas sociais exige criteriosa análise dos diversos fatores intervenientes na relação Estado-Sociedade. Não são poucos os modelos adotados para esse tipo de análise, porém, em praticamente todos eles, é reconhecida a necessidade de se ter um enfoque interdisciplinar, concorrendo para tal, via de regra, uma equipe multiprofissional na sua elaboração.

O lazer, tema transversal por natureza, enquanto objeto de uma política social setorial dentro da esfera pública, seja ao nível Municipal, Estadual ou mesmo da União, tem merecido uma atenção crescente no Brasil a partir do final dos anos 70. Com isso vem se rompendo, aos poucos, a visão preconceituosa de que a dimensão do "tempo da não obrigação" não seja tão importante como "os da obrigação", particularmente numa sociedade que sobrevaloriza o trabalho, e, especificamente num país como o nosso, onde tantas outras "prioridades" não foram ainda devidamente atendidas...

Os diversos conteúdos culturais do lazer, tais como os físico-esportivos, sociais, manuais, intelectuais, artísticos e turísticos representam, nesta virada de século, uma oportunidade singular de desenvolvimento da qualidade de vida e da cidadania, dois atributos fundamentais na execução de qualquer política social. Se até há algum tempo atrás o investimento em lazer era "coisa para ricos", pesquisas em muitos países indicam que mais da metade da população encontra no lazer, e não no trabalho, sua fonte de realização pessoal. Cientes dessa realidade, diversas cidades no Brasil vêm tratando desse fenômeno urbano-industrial de maneira eficiente, eficaz e efetiva.

Via de regra, uma política de ação no campo do lazer, além da ampliação do tempo disponível das pessoas, do desenvolvimento de espaços apropriados e da orientação adequada através de animadores sócio-culturais, é consubstanciada por meio de um conjunto de ações cuidadosamente articulado em termos de periodicidade, grupo alvo, natureza da experiência, diversidade de locais, entre outros fatores. O que se observa no entanto em muitas cidades brasileiras nesse campo de atuação é uma outra realidade, ou seja, é oferecido à população um "cardápio" de eventos desconectados entre si, sem o devido planejamento e a necessária avaliação, tanto quantitativa como qualitativa de seus resultados. Nesse particular portanto, o evento é vento, isto é, se esvai como um sopro, nada deixando após a sua passagem...

Observações empíricas permitem inferir que as 19 cidades do Distrito Federal não diferem da maioria das cidades brasileiras, onde a configuração administrativa existente indica existir várias Secretarias atuando direta e/ou indiretamente no campo do lazer, muitas das vezes, para um mesmo grupo alvo, quando não, coincidindo datas e locais próximos na realização de eventos.

A iniciativa da Secretaria de Turismo, Juventude e Lazer (SETUR) foi de coordenar um processo de reconhecimento do que já vinha sendo feito em termos de lazer pelas diversas Secretarias do Governo do Distrito Federal (GDF), equacionar princípios e pressupostos de acordo com as suas prioridades políticas-administrativas, elaborando um calendário de ações que atendesse os diferentes segmentos da população. Houve uma indicação política-estratégica na elaboração dessa política setorial para que a juventude economicamente carente recebesse uma atenção especial, destacando-se ainda um amplo processo de participação comunitária, priorizando-se as cidades onde ocorresse uma maior necessidade de recursos humanos e equipamentos sociais voltados para o lazer. Esses elementos configuraram-se como alguns dos desafios dessa empreitada de elaboração de uma política setorial de lazer para o GDF.

## 2. Metodologia de Trabalho

Como referencial teórico para implementação de uma política setorial de lazer, utilizou-se um conjunto de informações que incluiu, entre outros, dados históricos/identidade e vocação do Distrito Federal, aspectos político-administrativos (inserção do lazer na leis existentes, Plano de Governo e estrutura administrativa), Indicadores Sociais, Mapeamento dos Recursos Físicos/Equipamentos, Humanos e Programáticos, bem como os Financeiros.

Para operacionalizar metodologicamente a elaboração da política setorial de lazer do Distrito Federal foi criado dentro da própria SETUR um Grupo de Trabalho (GTS) que se reuniu semanalmente por um mês para dar encaminhamento às diretrizes definidas pelo referido órgão. Durante esse tempo, um vasto material de apoio foi coletado, além de leituras programadas visando capacitar o quadro técnico para as tarefas de construção conjunta da política de lazer.

## Bibliografia

- BRAMANTE, Antônio Carlos. "Políticas públicas para o lazer: o envolvimento de diferentes setores" in: O lúdico e as políticas públicas: realidade e perspectivas. Secretaria Municipal de Esportes/Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1995.
- BRAMANTE, Antônio Carlos. "Qualidade no Gerenciamento do Lazer". In BRUHNS, Heloisa (Org.). Introdução aos Estudos do Lazer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- CODEPLAN. Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central. Perfil Sócio-econômico das Famílias do Distrito Federal: Caderno Temas I. Brasília. 1997.
- \_\_\_\_\_. Anuário Estatístico do Distrito Federal. Brasília. 1994.
- COLETIVO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER. Proposta para a educação física, esporte e lazer no Governo da Frente Popular do Rio Grande do Sul. 1998.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Plano Anual de Governo 1998. Brasília. 1998.
- \_\_\_\_\_. Plano 2002. Brasília. 1998.
- \_\_\_\_\_. Plano de Governo 1999. Brasília. 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Fazenda e Planejamento. Relatório de Atividades 1997. Brasília. 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Fazenda e Planejamento. Relatório de Atividades 1996. Brasília. 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Fazenda e Planejamento. Relatório de Atividades 1997. Brasília. 1998.
- \_\_\_\_\_. Fundação Educacional do Distrito Federal. Atlas Histórico e Geográfico do Distrito Federal. Brasília. 1997.
- \_\_\_\_\_. Manual dos Delegados do Orçamento Participativo do Distrito Federal. Brasília., 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Turismo. Brasília, Coração Brasileiro: Turismo e Serviços. 2ª edição. Brasília. 1995.
- \_\_\_\_\_. Plano de Desenvolvimento Econômico e Social 1995-1998. Reinaugurando Brasília Por um Desenvolvimento Sustentável e Solidário. Brasília. 1995.
- \_\_\_\_\_. Relatório de Avaliação do Processo de Participação Popular na Elaboração do Orçamento do Distrito Federal para 1996. Brasília. 1995.
- GOVERNO FEDERAL. Ministério da Indústria, Comércio e Turismo/Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal/ EMBRATUR/IBAMA. Diretrizes para uma Política Nacional de Ecoturismo. Brasília. 1994.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Indústria, Comércio e Turismo/EMBRATUR. Política Nacional de Turismo: Diretrizes e Programas 1996-1999. Brasília.
- MADSEN, Johanne E. Políticas de lazer para o Distrito Federal, subsídios para discussão visando a implantação. Trabalho apresentado no V Congresso Mundial de Lazer. São Paulo, outubro de 1998.
- MARCELLINO, Néelson Carvalho. Subsídios para uma Política de Lazer: O Papel da Administração Municipal. Papyrus Editora, 1996.
- PARTIDOS DOS TRABALHADORES. Bases do programa de Governo "Lula Presidente". 1994.
- \_\_\_\_\_. Carta de princípios para o esporte e lazer. 1994.
- \_\_\_\_\_. Carta de princípios do Governo Cristovam/Esporte e Lazer. 1994.
- \_\_\_\_\_. Projeto Brasília: Subsídios para a elaboração de políticas para o Distrito Federal, 1993.
- PINTO, Leila M. "Políticas públicas de esporte e lazer: caminhos participativos". Revista Motrivivência, Ano X, n. 11, setembro/1998.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Programas comunitários de esporte e lazer na administração popular e democrática de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Esportes, 1997.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Diretrizes 98. Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer, 1998.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ. Diretrizes básicas e propostas de ação para a área decultura, esporte e lazer. Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer, 1997.
- RIBEIRO, Helena Maria. Um Candanguinho Conhecendo o Distrito Federal: Estudos Sociais. 1997 (3ª série/1º grau).
- SECRETARIA DA INDÚSTRIA E COMÉRCIO DO DISTRITO FEDERAL. Perfil do Distrito Federal e Guia do Investidor – versão 1998. Brasília. 1998.
- Sistema de Informações Estatísticas do DF – SIEF – CODEPLAN ( D ROM)  
[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) (internet)  
[www.gdf.gov.br/codeplan](http://www.gdf.gov.br/codeplan) (internet)  
[www.gdf.gov.br/terracap](http://www.gdf.gov.br/terracap) (internet)

## **5. Indicadores Sócio-econômicos do Distrito Federal: Alguns Dados Demográficos**

Inúmeras pesquisas têm relacionado o acesso e vivência diversificada de experiências de lazer ao perfil demográfico e psicográfico das pessoas. Nesse sentido, o Distrito Federal compõe uma região privilegiada dentro do cenário nacional quando observadas as características de sua população. Tem uma população relativamente jovem o que, infere-se, com maior disposição para experimentar o novo sem o preconceito existente contra o lazer ainda comum entre segmentos mais idosos da população. O grande destaque na adesão ao lazer está nos indicadores de educação da população brasileira já que há uma correlação positiva entre níveis de escolaridade formal e adesão à prática de lazer diversificado. O baixo nível de analfabetismo, a reduzida evasão escolar, a ampliação de salas de aula bem como o aumento do gasto per capita com a educação são elementos essenciais nessa análise. Muito embora reine entre todos os brasileiros o fantasma do desemprego (e Brasília não poderia ser diferente), sua característica de cidade prestadora de serviços, inicialmente como centro do setor público federal, conta hoje com grande potencial para o lazer e entretenimento, oferecendo um cenário positivo para a implantação de uma Política Setorial de Lazer.

## **6. Recursos Físicos: Distribuição dos Espaços Públicos e Privados de Lazer por RAs**

Através de um amplo levantamento dos espaços disponíveis em cada cidade do Distrito Federal realizado pela Subsecretaria de Coordenação das Administrações Regionais, foi possível fazer um mapeamento, tanto quantitativo como qualitativo desses recursos físicos de lazer, o qual, certamente auxiliará na definição de um programa de manutenção e expansão dessa rede física no futuro, parte essencial de uma Política Setorial de Lazer.

Para efeito de classificação, essas instalações foram catalogadas da seguinte forma, com as respectivas quantidades: Espaço Cultural (46), Teatro (21), Cinema (39), Estádio (09), Ginásio de Esportes (59), Museu (33), Clube (81), Auditório (59), Biblioteca (21), Quadra Poli-Esportiva (292), Parque Recreativo e/ou Ecológico (24) Praça (166) e Planetário (1). Através dos registros existentes, constatou-se que 45.1% dessa instalações pertencem ao poder público e 54.9% à iniciativa privada.

É importante lembrar que atualmente, em cada uma das cidades, existe a representação de diversos Órgãos do Governo do Distrito Federal, onde são executados diversos projetos. A Administração Regional é composta de unidades orgânicas denominadas Divisões, onde a Divisão Regional de Cultura - DRC e a Divisão Regional de Desporto, Lazer e Turismo - DRDLT são responsáveis pelo desenvolvimento das atividades relativas ao lazer e áreas correlatas (cultura, esporte, recreação, etc.).

Definitivamente o Distrito Federal é uma região privilegiada do país em termos de recursos físicos para o lazer, tanto natural como construído. Cidade cuidadosamente planejada no seu início, mesmo com a explosão demográfica e o ritmo de seu crescimento nos últimos anos, não lhe retiraram os amplos espaços vazios e uma gama considerável de equipamentos diversificados de lazer espalhados pelas 19 cidades que o compõe. Há, no entanto, a necessidade urgente de se corrigir algumas discrepâncias enquanto é tempo, mantendo-se com todo cuidado aqueles equipamentos implantados (ainda novos pois a maioria deles foi edificadas após a inauguração de Brasília) e criando-se uma política específica de construção de novos equipamentos de lazer nas diversas cidades do Distrito Federal, reequilibrando-se os interesses culturais do lazer, conforme já observado. A confecção de um mapa geográfico específico com a localização desses equipamentos enfatizou essa necessidade.

## **7. Recursos Humanos Atuando no Campo do Lazer dentro do Governo do Distrito Federal**

É quase impossível mapear todas as pessoas envolvidas direta e/ou indiretamente com a prestação de serviços no campo do lazer dentro do Distrito Federal quando não se possui um órgão articulador das mais variadas ações realizadas pelas diversas Secretarias como será demonstrado no item referente aos "recursos programáticos". No entanto, visando obter-se os dados iniciais dessa realidade, construiu-se um quadro referencial mínimo durante a fase de reuniões com o Grupo de Trabalho Intersecretarias para a formulação

ao Parque Ecológico da Unicamp, sobre uma parte da área atualmente ocupada pelo Parque do Lago ter servido por um longo período como viveiro de mudas da Prefeitura Municipal de Campinas. Vários foram os depoimentos revelando existir, nesta época, visitas sistemáticas de moradores da região, principalmente de bairros mais afastados, que se dirigiam ao lago principalmente para atividades de pesca. Essas informações parecem apontar o entorno do lago como um espaço de lazer já utilizado por uma parte da população antes de sua transformação em parque público.

Numa pesquisa de caráter exploratório, realizada para avaliar o perfil do usuário em potencial do Parque, em vias de implantação na época, Erbolato (1993, p. 3) argumenta que a escolha do local para sua pesquisa “baseou-se principalmente na necessidade de intervenção”, uma vez que o espaço seria entregue à população “como área pública de lazer...”. Sem a intenção de analisar detalhadamente os dados dessa pesquisa, chama-se atenção apenas para o fato de que ela demonstra, também, que a área do lago já era utilizada como espaço de lazer, principalmente nos finais de semana, antes mesmo da implantação do Parque. Outra indicação desse estudo, refere-se ao fato da população que freqüentava o espaço naquela época ser preponderantemente oriunda da periferia.

Os relatos coletados também sugerem ser o perfil das pessoas que freqüentavam o local nessa época bem diferente do que hoje se pode encontrar. Conforme argumentou um dos entrevistados, quem freqüentava o espaço “só queria que limpasse, que tivesse uma água pra beber, alguma coisa assim, porque eles vinham de fora fazer um lanche e tal... ficavam o dia inteiro. Então, esse perfil mudou muito, entendeu? [...] eram pessoas... geralmente pessoas simples”. Comentando uma pesquisa realizada para avaliar o perfil dos “pré-usuários” do Parque antes de sua implantação, afirma outra entrevistada: “o pessoal que morava ao redor do parque (nesta época só em projeto), nas entrevistas, o medo deles era que, urbanizando, chamasse muita gente de fora e prejudicasse a vida de quem mora em volta. E, ao mesmo tempo, eles queriam que desse um tratamento mais visual só, ao espaço. Eles não queriam que dessem muita utilidade, pois eles tinham medo dessa coisa de vir muita gente de fora, com ônibus e tal...”. Como é possível perceber, parecia haver entre os moradores próximos ao local uma certa insatisfação com esse fluxo advindo de outros bairros, e daí a conseqüente resistência à proposta de criação de um Parque em volta do lago. Estes “vizinhos” do lago tinham uma intensificação na freqüência de pessoas “de fora” no local.

*Estas questões referentes às transformações do espaço aqui tratado, indo desde quando era “sujo”, “tinha lixo” e onde “o pessoal entrava e pescava”, até a atual realidade “asséptica” do Parque, podem nos oferecer os primeiros elementos para reflexão. Este parece ser um processo de “asepsia espacial” bastante usual na distribuição e apropriação dos espaços urbanos, sendo possível falar aqui de uma forma generalizada, não se restringindo à realidade do Parque em questão ou mesmo do espaço específico destinado ao lazer. Não é raro encontrar situações semelhantes quando se trata de ocupação do espaço, especialmente o das cidades, sendo esse processo muitas vezes orquestrado pela valorização e especulação imobiliária, do qual os espaços “públicos”, inclusive, parecem não estar imunes.*

Lembremos que o espaço que viria a ser o Parque era freqüentado por moradores da periferia, os quais tinham o lago como espaço onde pescavam e conviviam, principalmente nos finais de semana. A esta altura, cabe indagar: por que estas pessoas passaram a não freqüentar mais o espaço em questão depois de urbanizado e transformado em parque público? É possível que a proibição da pesca no local tenha afastado alguns mais aficionados nesta atividade, porém, terá sido este fato suficiente para mudar tão fortemente o perfil sócio-econômico dos freqüentadores do local? Talvez fosse mais apropriado admitir um processo simbólico de exclusão desses moradores de periferia, algo aproximado do processo de *gentrification*<sup>2</sup>, tal como Featherstone (1995) o descreve.

No processo de urbanização do local, foi possível identificar interesses aparentemente conflitantes entre a população que antes freqüentava o espaço em torno do Lago, e a que passou a freqüentar o Parque após sua construção. Para a primeira, o interesse estava centrado nas atividades de pesca e em piqueniques,

<sup>2</sup> A expressão *gentrification* não possui correspondente em português. De acordo com Featherstone (1995), ela se refere aos processos de restauração e revalorização de áreas urbanas deterioradas das grandes cidades, que transformam-se em áreas ‘nobres’ e passam a ser utilizadas e ocupadas por setores de classe média, com a paulatina exclusão dos antigos usuários ou moradores de baixa renda”.



Com esse vastíssimo “cardápio” de atividades observa-se que o desafio do Governo do Distrito Federal (como na esmagadora maioria dos municípios que resolveram enveredar na formulação de uma Política Setorial de Lazer) não está nem na quantidade e, por vezes, na qualidade dos eventos programados mas sim no seu processo de gerenciamento. Constata-se que as ações desenvolvidas não são articuladas e, muitas vezes no decorrer do ano, nos deparamos com órgãos do GDF promovendo atividades concorrentes, com as mesmas características e/ou para o mesmo público alvo, nas mesmas datas, dividindo esforços, recursos e público, ao invés de somá-los em grandes eventos que efetivamente causem impacto positivo na comunidade.

Para se produzir uma Política Setorial de Lazer há a necessidade de vontade política e a competência técnica para conectar as ações empreendidas, calcadas em alguns princípios administrativos básicos, entre os quais listamos:

- Buscar a co-gestão comunitária visando caminhar no sentido da auto-sustentação;
- Ocupar integralmente os equipamentos de lazer existentes;
- Explorar a abrangência das experiências lúdicas;
- Manter o equilíbrio na programação quanto a periodicidade das ações;
- Definir o foco, isto é, o grupo alvo das ações empreendidas.

## **10. Conclusões: Algumas Reflexões para a Definição de Diretrizes Operacionais**

O lazer, como foi amplamente discutido neste texto, é, modernamente entendido como algo mais do que o simples descanso ou mero divertimento (duas de suas importantes “funções”), constituindo-se, sim, em uma experiência de desenvolvimento ocorrida dentro do tempo-espaço disponível das pessoas, abrangendo os interesses culturais físico-esportivos, artísticos, sociais, manuais, intelectuais, turísticos, entre outros.

O papel do Estado nessa dimensão privilegiada do ser humano é complexa pois visa, acima de tudo ser um agente normatizador e facilitador para educar todos os segmentos da população a descobrir, na vivência do lúdico, a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração social. Cabe ainda ao Estado preparar quadros, tanto profissionais como voluntários, além de ter a responsabilidade de promover ações junto à comunidade respeitando-se as características do seu contexto.

Isso posto, algumas diretrizes operacionais são listadas para uma ampla discussão com os mais variados segmentos da população brasileira visando a adoção daquelas que retratam mais fielmente as necessidades das comunidades nas quais essa Política Setorial de Lazer será implementada:

1. Conhecer mais para servir melhor
2. Investir na formação de quadros profissionais, tanto generalistas como de especialistas
3. Identificar segmentos organizados e lideranças comunitárias para potencializar o grupo de “Agentes Jovens Voluntário de Lazer”
4. Estimular o processo de descentralização e desconcentração das propostas de lazer através da formação de Conselhos Regionais de Lazer
5. Criar uma política de recuperação, manutenção e construção de instalações e equipamentos de lazer
6. Difundir intensiva e extensivamente as informações
7. Criar Unidades Móveis de Lazer Comunitário
8. Conhecer a demanda potencial de lazer
9. Efetivar parcerias inteligentes
10. Celebrar convênio com Universidades
11. Pautar todas as intervenções pelos critérios da sustentabilidade múltipla
12. Considerar o lazer como possível campo gerador de renda

Ao concluir este trabalho, é fundamental que se avalie historicamente a sua construção. Não houve de nossa parte a intenção de elaborar um “receituário” a seguir, mesmo porque no campo do lazer é praticamente impossível tal tarefa, quando não indesejável. O que se tentou fazer neste documento foi identificar parâmetros que possam facilitar, no futuro, a implementação de uma Política Setorial de Lazer para o Distrito Federal.

Em seu projeto, a Unicamp afirmava que “toda a emissão de esgotos” seria “desviada do local”, porém esta mesma Universidade parece contribuir para a degradação do ambiente no parque<sup>4</sup>. Segundo um informante da Prefeitura do Campus Universitário, somente um fluxo excedente do esgoto é despejado no lago em algumas horas do dia, quando as atividades do Restaurante Universitário se intensificam e a Estação Elevatória mantida pela companhia estatal SANASA (Sociedade Abastecimento de Água e Saneamento S. A.) não consegue fazer o bombeamento de todo o líquido. Porém, esta parece não ser a realidade pois, durante o período de realização da pesquisa a que este texto se refere, o fluxo do esgoto apresentou-se contínuo a qualquer hora do dia em pelo menos dois locais. Um desses esgotos jorra exatamente no ponto do lago no qual o acesso público é proibido, onde se abrigam tanto as capivaras como as várias espécies de aves do Parque. Numa placa próxima, colocada pela própria UNICAMP pode-se ler: *Área de Preservação Ambiental: expressamente proibido pescar e caçar*.

Estas questões apontam sérias contradições no discurso ecológico relacionado à concepção e implantação do Parque. Há claramente uma certa distância entre a sua realidade atual e a concepção inicialmente preconizada pelo seu idealizador, o Prof. Hermogenes Leitão. Falecido durante o processo de construção deste “novo” espaço público, o professor foi postumamente homenageado, dando-se ao Parque o seu nome. O Prof. Hermogenes Leitão, em Critérios Gerais para Implantação de um Parque Ecológico (Leitão e Azevedo, 1989), argumenta que “*um parque ecológico congrega uma série de atividades com objetivos específicos, de uma forma harmônica, com o objetivo final de integrar o homem com o meio ambiente pela valorização da natureza*” (p. 11). Dentre os aspectos básicos para definir a área de um parque ecológico, segundo os autores, podemos destacar: “(1) o fluxo do público nas dependências do Parque; (2) a necessidade de áreas consideráveis para abrigo e alimentação da fauna (em particular pássaros); e (3) a necessidade de áreas razoavelmente grandes para acomodar os módulos a serem implantados” (p. 12). Assim, os autores prevêm ainda áreas comunitárias de lazer, tendo como mensagem maior a integração do homem com a natureza; área específica para educação ambiental; área para abrigar pesquisas básicas, entre outras atividades.

Quanto ao sistema de coleta e afastamento de esgotos, recomendam Leitão e Azevedo (1989) que “as unidades sanitárias construídas no Parque Ecológico devem ser integradas por uma rede de ramais, coletores, interceptores e emissários, visando coletar e afastar o volume de esgoto gerado. Não se deve lançar este esgoto em lagos, açudes e cursos d’água existentes na área (p. 44). Tendo em vista as considerações já feitas quanto aos esgotos que são despejados no lago do Parque, parece desnecessário afirmar a distância existente entre as recomendações acima e o que foi realmente realizado no local.

Considerando o quadro contraditório que esboçamos até aqui, julgamos ser possível questionar o enfoque “ecológico” dado ao Parque do Lago. De fato, quanto à denominação de “parque ecológico”, os depoimentos *institucionais* da Prefeitura Municipal de Campinas, Sub-Prefeitura de Barão Geraldo, Prefeitura da Unicamp e Parque Ecológico da Unicamp, parecem reconhecer sua inadequação. O adjetivo “ecológico” dado a este parque municipal parece mais uma idealização do que uma concretização. Considerando ser a adjetivação “ecológico” representativa da questão ambiental na sociedade, é possível admitir ter o processo de implantação do Parque seguido o sucesso das fórmulas “eco”, associando-se ao discurso do proplado “desenvolvimento sustentável”.

Para Silva (1996), o paradigma de suporte desses discursos constitui-se em termos lingüísticos. Trata-se de um mecanismo de adjetivação: turismo *ecológico* ou ecoturismo, gestão *racional*, zoneamento *geo-ambiental*, entre outros. Tal adjetivação, segundo a autora, serve não somente para “legislar” acerca de determinadas práticas, mas também para representá-las como aprioristicamente isentas de serem questionadas, tendo em vista estarem de acordo com a legalidade ambiental.

De acordo com Silva (1997), falar “do lugar” da ecologia, isto é, mostrar-se atuando em concordância com uma postura ecológica, significa hoje estar se colocando num espaço de significação do político. O discurso ecológico constitui-se assim num discurso político, buscando legitimar as práticas a ele vinculadas, isentando-as de questionamentos, na medida em que, por um recurso lingüístico de adjetivação, possibilita uma relativização dos sentidos dessas mesmas práticas.

<sup>4</sup> Este assunto foi destaque das edições nº 89 e 105 do Jornal Integração, da imprensa local.

Grupo de Trabalho Temático 6: Educação Física/Esporte e Recreação/Lazer

(\*) Relatório completo deste trabalho estará disponibilizado a partir de Setembro de 1999 no seguinte endereço eletrônico: <http://www.unicamp.br/Gente/profs/bramante/bramante.html>

Antonio Carlos Bramante

Rua Alemanha, 522 – 18045-150 Sorocaba, SP

Fone: (015) 221.2846 – E-mail: [bramante@uol.com.br](mailto:bramante@uol.com.br)

## LAZER, MEIO-AMBIENTE E PARQUES PÚBLICOS URBANOS: CONHECER PARA INTERVIR

*Sandoval Villaverde*

Mestrando, Universidade Estadual de Campinas/PICDT-CAPES-UFRN

---

*RESUMO: Este trabalho objetiva discutir a temática lazer/espço/meio ambiente, enfocando a questão dos parques públicos urbanos. Sendo parte integrante de um estudo mais amplo, as reflexões aqui apresentadas tomam por base o caso específico de um parque público localizado no Sub-Distrito de Barão Geraldo, na cidade de Campinas (SP), o Parque Ecológico Prof. Hermogenes Freitas Leitão Filho. O estudo apontou aspectos conflituosos no que se refere ao processo de transformação espacial da área, entre os quais se destaca a proibição de práticas populares já existentes no local antes da implantação do Parque. Outro aspecto contraditório diz respeito aos problemas de cunho ambiental, observados nesse espaço de lazer, o que vem a suscitar uma proficua discussão envolvendo a questão do meio-ambiente e espaços de lazer ao ar livre. Finalmente, aponta-se alguns pontos para a compreensão do papel dos parques públicos nas cidades contemporâneas. Subjacente às questões discutidas, encontra-se a idéia de que, antecedendo o processo de intervenção nos espaços públicos de lazer, torna-se necessário o conhecimento e a compreensão do contexto sócio-cultural onde estes estão inseridos.*

---

Este trabalho tem por objetivo realizar algumas reflexões sobre a temática lazer/espço/meio ambiente, enfocando a questão dos parques públicos urbanos. Como parte integrante de um estudo mais amplo<sup>1</sup>, as reflexões aqui apresentadas tomam por base o caso específico de um parque público localizado no Distrito de Barão Geraldo, na cidade de Campinas (SP), alicerçando-se assim em entrevistas realizadas com frequentadores e também com profissionais vinculados ao planejamento e implantação do referido Parque. Para este fim, trarei alguns pontos para discussão, à medida em que apresento características gerais desse espaço de lazer.

O Parque Ecológico Prof. Hermogenes Freitas Leitão Filho, o "Parque do Lago", como também é conhecido pelas pessoas que o frequentam, está localizado no Sub-Distrito de Barão Geraldo, na Cidade de Campinas (SP). Trata-se de uma área de porte relativamente pequeno, medindo aproximadamente 125.000 m<sup>2</sup>, entre o Campus da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp e o bairro Cidade Universitária. A região onde hoje está inserido o Parque Ecológico Prof. Hermogenes Freitas Leitão Filho (daqui por diante somente Parque do Lago), dava lugar, até o ano de 1966, a pequenas e médias propriedades rurais que se caracterizavam por atividades estritamente agrícolas. A implantação do Campus da Unicamp no Sub-Distrito, traz um novo enfoque à região no que se refere às atividades produtivas e no uso do espaço. Este evento traz consigo a implantação de grandes loteamentos residenciais nas imediações e limites do Campus, onde hoje se localizam residências de classe média e média alta. Nos setores mais periféricos, foram instaladas habitações populares, inclusive carentes de infra-estrutura básica (Erbolato, 1993).

A área em volta do lago onde está hoje implantado o Parque pertence quase em sua totalidade à Prefeitura Municipal de Campinas, sendo pouco mais de ¼ dele de posse da Unicamp. Consta ainda das informações obtidas através de entrevistas com moradores antigos e ainda junto à Prefeitura do Campus e

---

<sup>1</sup> Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UNICAMP, Área de Concentração Estudos do Lazer, em nível de Mestrado.

Baudrillard (1994, p. 34), vê como negativa a elevação da natureza ao status de sujeito, como uma espécie de extensão dos direitos do homem. Conforme argumenta, a produção e a reificação da “modelização” artificial do mundo torna o natural detrito do artificial. Ao produzir cidades-modelos, conjuntos artificiais, funções-modelo, produz-se todo o resto como detrito. Segundo o autor, é possível “*imaginar cidades inteiras feitas, não de detritos normais daquilo que serviu e guarda o traço nostálgico do tempo em que serviram, mas de detritos nascidos como tais*”. No momento em que os detritos são produzidos enquanto tais, eles também passam a ser idealizados enquanto tais pelo mesmo movimento.

Embora considere bastante pertinentes tais denúncias, uma vez elas nos alertando para o perigo da reificação e da idealização extremada, acredito que algumas delas talvez recaiam num outro extremo, o de um pessimismo reducionista. Embora possam ser qualificadas negativamente de “amostras de natureza”, como o faz Baudrillard (1995), considero que os espaços urbanos de lazer dotados de elementos naturais e recursos paisagísticos, podem oferecer ao habitante dos grandes centros urbanos, uma possibilidade, ainda que efêmera em muitos casos, de uma interação mais direta com tais elementos. Como foi possível perceber no caso do Parque do Lago, esta interação com a natureza, muitas vezes representada pela paisagem circundante, assume um papel importante no cotidiano dos frequentadores.

Um contraponto às idéias de Baudrillard sobre a elevação da natureza ao status de sujeito, pode ser encontrado em Brandão (1994b), o qual apoia-se em Habermas e Marcuse, entre outros, propondo pensar a natureza no palco da subjetividade. A convocação feita por estes dois autores, de acordo com Brandão (1994b p. 77), é ao mesmo tempo racional e amorosa. Este convite “*entre o zelo e o carinho, a uma natureza chamada a ser ativa, senhora de si mesma, dialogal e comunicante ao lado do ‘homem no mundo’, obriga, de cara, o homem a uma capacidade de estender também aos seres da natureza, sujeitos naturais do seu ambiente, sentidos, sentimentos, afetos e gestos tidos, até aqui, como próprios apenas para as trocas recíprocas entre os humanos*”.

Brandão (1994b, p. 78) refere-se não apenas a uma postura de correção ética e técnica, como a assumida pelas idéias vinculadas à “proteção ambiental”, elas mesmas muitas vezes bastante utilitárias, mas também e principalmente a um verdadeiro salto de significado e de intenções, pressupondo “*uma radical transformação da própria racionalidade e de todas as suas conseqüências no significado mesmo da relação homem-natureza*”.

Parece oportuno concluir estas reflexões arriscando algumas idéias introdutórias, de forma a obter alguma compreensão sobre o papel do parque público nas cidades contemporâneas. Neste sentido, talvez seja válido aproximar a noção do parque público urbano à imagem antiga das praças e dos jardins europeus. Para Segawa (1996), as criações marcantes da urbanização européia (séculos XVI a XVIII) que foram os jardins, praças e parques públicos, não negam em sua formulação um certo envolvimento mitológico e estético com a natureza. Para ele, a praça da Europa medieval caracterizava-se como espaço popular permeado pelo riso, pela festa, pela espontaneidade, numa dinâmica distinta da cultura religiosa ou aristocrática. Contrapondo-se a ela, os *jardins públicos*, espaços derivados dos grandes jardins privados da aristocracia, eram lugares de natureza distinta e oposta da praça pública, especialmente pelos peculiares modos de sociabilidade formal, reuniões organizadas e elegantes, onde as pessoas faziam-se público de sua presença, exibiam pompa, viam-se homens e mulheres bem-vestidos, contavam-se e ouviam-se novidades. Neste sentido, segundo a hipótese do autor, o jardim público surge como antítese da praça.

Se esta proposição é válida, torna-se possível admitir o parque urbano contemporâneo como um híbrido do que representou o jardim público e a praça, porquanto no parque podem ser encontradas atualmente uma mesclagem de características tanto de um como de outro desses espaços. À medida que pode ser considerado um espaço popular de espontaneidades, de riso, de festa, o parque urbano contemporâneo não deixa de ser palco de jogos sociais impostos por normas de comportamentos refinados, ostentatórios, onde a vaidade se expressa pela exposição do modelo vigente de corpo e pelas roupas da moda. Enfim, um espaço de articulações e trocas sociais, as quais são legitimadas por valores compartilhados pelos grupos que constituem tais espaços e, por isto mesmo, são resultado de uma construção social.

enquanto a segunda centra seu interesse nas atividades de corrida e caminhada. O curioso é que tais interesses parecem não ser irreconciliáveis entre si, a ponto da permanência de um necessariamente excluir o outro.

A propósito desta questão, não há dúvida que é digna de louvor a decisão da Prefeitura Municipal de Campinas, em conjunto com a Unicamp, de transformar a antiga área do viveiro de mudas em um parque público, ainda mais considerando, como Magnani (1994), a pouca "ressonância" social do lazer frente a outras prioridades "mais sérias" da administração pública. Por outro lado, é possível lamentar a pouca sensibilidade dos agentes envolvidos no projeto do Parque, especialmente no que concerne à não preservação das práticas populares já existentes no local. Não resta dúvidas, a pesca, como uma atividade de lazer, era uma prática popular anterior à implantação do Parque.

Dentre as indicações oferecidas pelos depoimentos coletados na pesquisa, é possível perceber não somente ter sido a atividade da pesca uma prática habitual no lago existente, mas também que ela era praticada especialmente por pessoas idosas e de baixa renda. Tornando ainda mais curiosa esta questão, há indícios de que a intenção de preservar a prática da pesca no local perpassou a elaboração de uma das primeiras propostas arquitetônicas do Parque. Numa das minhas visitas à Prefeitura da Unicamp e também à Prefeitura Municipal de Campinas, fotografei vários desenhos arquitetônicos do Parque, sendo possível observar que num deles, elaborado pela Prefeitura da Unicamp, estava previsto a existência de *piers* de madeira sobre o lago, destinados à pescaria.

Este fato, somado a outras informações da Prefeitura da Unicamp, parecem demonstrar que não faltaram projetos contemplando a manutenção e o incentivo da prática da pesca no local como atividade de lazer, o que talvez leve a admitir que o entrave a este propósito se deu ao nível da Prefeitura Municipal de Campinas. Ora, obviamente se numa mesma comunidade há interesses conflitantes quanto às formas de usufruto de suas áreas públicas, cabe aos poderes públicos constituídos, no caso o municipal, assumir o papel de mediação e não o de fazer opções unilaterais, beneficiando um ou outro segmento. Sintomaticamente, no caso do Parque do Lago a opção feita deixou de preservar a prática cultural de lazer já existente no local, contribuindo com isto para o afastamento justamente do segmento comunitário mais pobre que o freqüentava.

Esta questão coloca muito próxima a ordem social da ordem espacial e nos remete às reflexões de Macedo e Figueiredo (1986), os quais afirmam a não neutralidade do espaço de lazer. Neste espaço, "está presente a reprodução de uma desigualdade que, originária da reprodução da vida material, se realiza em vários planos, e acopla os espaços geográficos aos sociais" (p. 72).

De acordo com informações advindas do Projeto Parque do Lago<sup>3</sup>, formulado em 1992 pela Unicamp, a proposta de urbanização e tratamento paisagístico que seriam realizados naquela área denominava como "preservacionista" a diretriz balizadora do Projeto, tendo em vista se tratar de "um ambiente rico em termos ecológicos". No entanto, de acordo com o relato do Projeto, "não se pode esquecer a localização da área e o afluxo de pessoas no local. Uma área verde urbana não pode ser, tecnicamente, um santuário. A cidade é dos homens e cabe ao administrador balancear um uso racional dos recursos naturais, de forma a permitir um convívio harmonioso do homem e os demais seres vivos". Argumenta ainda que "haverá tratamento paisagístico global que criará no local um ponto de lazer ecológico que não existe em Barão Geraldo".

Tal discurso enfatizando o potencial ecológico do espaço apresenta contradições diretas com alguns aspectos da realidade atual do Parque. Um aspecto emblemático neste sentido é a existência de várias tubulações desembocando no lago, sendo a maioria delas provenientes de galerias pluviais dos arredores do Parque. Algumas dessas tubulações são provenientes de esgotos oriundos do próprio Campus da Unicamp, sendo que dois deles mantêm um fluxo permanente. Há um conjunto de três grandes tubos de cimento medindo cerca de 1.5m de diâmetro, onde o fluxo do esgoto é despejado próximo a um conjunto de árvores cujas raízes fixam-se num estreito pedaço de terra adentrando o lago, sendo o acesso público terminantemente proibido neste local. Tal proibição parece ser justificada pelo fato dali servir de abrigo à fauna existente no Parque, além de abrigar os vários ninhos de garças e outras espécies de aves.

<sup>3</sup> Projeto anexo ao Of. 026/92 de 23/04/92. Este projeto possui a assinatura do então Coordenador do Parque Ecológico da UNICAMP, Prof. Hermogenes Freitas Leitão Filho.

Como é lícito admitir no caso do Parque do Lago, as práticas ali desenvolvidas não estão ligadas diretamente ao aspecto econômico ou comercial. Porém, talvez seja possível pensar que a utilização do discurso ecológico, representado pela sua adjetivação, tenha servido, entre outras coisas, para suscitar a simpatia da circunvizinhança e os apoios institucionais para viabilizar a própria implantação do Parque no local, evitando questionamentos sobre os elementos apontados. Esta questão talvez possa ser ampliada a outros exemplos, considerando a grande proliferação de parques naturais, ONGs “ecológicas”, pacotes turísticos “ecológicos”, etc.

As falas dos entrevistados da pesquisa refletiram a pluralidade de posturas sobre o aspecto ecológico do Parque do Lago. Em algumas delas, o aspecto ecológico está relacionado à presença de animais e plantas, sendo estes elementos, neste caso, representativos da natureza. Noutras, que também incluem estes elementos, verifica-se uma alusão aos limites rural/urbano, relacionando a idéia de ecológico ao rural. Outras incluem também os elementos naturais, porém associam ecologia a estudos, políticas, controles, etc. Estas questões nos remetem a patamares mais amplos acerca da discussão ambiental na sociedade. Para Serrano (1997), independentemente das causas que o informam e das práticas sociais que dele decorrem, o interesse atual por temas relacionados ao ambiente pode ser interpretado como um desejo contemporâneo de “retorno à natureza”. Para a autora, este desejo traduzir-se-á, por um lado, na obsessão pela proteção da natureza, a valorização e a tentativa de salvaguarda das comunidades tradicionais, e, por outro, a tentativa quase literal de reencontrar a natureza através de práticas de lazer como o turismo, especialmente em sua versão “ecológica”. A procura das pessoas por parques “naturais” no meio urbano pode também ser incluída nessa mesma lógica.

Indo mais além nesta reflexão, Morin (1991, p. 178) sugere que, no fundo, a aspiração à natureza não é somente a expressão do mito de um passado natural perdido. De acordo com o autor, a aspiração à natureza tende a exprimir as *“necessidades, hic et nunc, dos seres que se sentem molestados, sufocados, oprimidos num mundo artificial e abstrato. A reivindicação da natureza é uma das reivindicações mais pessoais e mais profundas, que nasce e se desenvolve nos meios urbanos cada vez mais industrializados, tecnicizados, burocratizados, cronometrados”*.

Em consonância com as idéias de Morin, Alphanbéry et al. (1993), discute a emergência de uma certa “sensibilidade ecológica”, afirmando ser esta a expressão de um profundo mal-estar nas sociedades contemporâneas, onde se acumulam bens e detritos, ao mesmo passo em que se artificializam as relações entre as pessoas e o seu meio ambiente. Este sentimento, até há pouco tempo considerado passageiro, parece ser fortalecido e de certa forma racionalizado frente às sucessivas ameaças ao meio ambiente. A “sensibilidade ecológica” estaria aberta a dois discursos sobre a natureza: *“um, quantificador, atém-se à salvaguarda dos ecossistemas e dos grandes equilíbrios planetários. O outro retoma uma idéia muito antiga, segundo a qual a felicidade humana não se encontra apenas na acumulação de bens mas também nos prazeres estéticos e no refúgio espiritual que proporciona uma relação mais direta com a natureza”* (pp. 26-27).

Estes apelos, ao desembocar numa visão reificada da natureza através de noções como “patrimônio comum da humanidade”, “riqueza imaterial”, alimentam o neomito do *paraíso perdido* e a política conservacionista de criação de áreas naturais protegidas, entre elas os parques. Muito embora a sociedade urbano-industrial assim como os avanços da ciência tenham contribuído na dessacralização do mundo e enfraquecido os mitos, a imagem dos parques como um paraíso intocado e objeto de reverência do homem urbano ressaltam a vida longa que as mitologias podem apresentar, além da capacidade de ressurgirem no seio da racionalidade (Diegues, 1996, 1997).

Sobre a proliferação desses espaços, Alphanbéry et al. (1993, p. 37) argumenta: *“presentemente, multiplicam-se as inaugurações de diversos parques, quer públicos ou privados, que pretendem fazer descobrir, àqueles que os visitam, uma cultura local em vias de extinção ou um ambiente ‘guardado’ numa vitrina. Estes espaços assim ordenados vêm juntar-se à natureza sem homens das zonas desertificadas, das reservas nacionais e dos conservatórios de toda espécie. A natureza encontra-se aí como que personalizada, transformada em sujeito de direito através de medidas de proteção jurídica”*.

Assumindo uma crítica ainda mais contundente, Baudrillard (1995) associa a “redescoberta da natureza” à idéia de *reciclagem*, onde a natureza, sob a forma de campo enquadrado e servido “em mangote” na simbologia dos espaços verdes ou das reservas naturais, surge como reciclagem da natureza. Uma vez produzido de forma deliberada ou não na atual dimensão universal produtiva, estes espaços verdes estariam condenados a serem mais um sinal efêmero do consumo cultural.

Se é possível admitir a formulação de um certo envolvimento mitológico e estético com a natureza na criação desses *recantos ajardinados*, parece lícito conceber a continuidade desse envolvimento na difusão dos parques ao longo da história. O parque público parece representar no contexto urbano contemporâneo, a possibilidade de “reaproximação” com elementos naturais, seja através do contato com árvores, terra, lagos e rios, animais, aves e outros elementos da paisagem representativos da natureza no imaginário humano.

Portanto, essa espécie de reenraizamento, possibilitado aos habitantes das grandes cidades pelo parques e bosques, parece assumir um papel de considerável importância no processo de busca de equilíbrio do homem consigo próprio e com a vida. Se podemos acreditar que toda forma de vida é um processo de busca de equilíbrio, o parque urbano oferece a possibilidade de um contraponto frente aos desequilíbrios inerentes ao advento da vida urbana.

## Referências Bibliográficas

- ALPHANDÉRY, Pierre et al. (1993) **O equívoco ecológico**. Lisboa: Instituto Piaget.
- BAUDRILLARD, Jean (1994) Conjuntos artificiais – a biosfera 2 ou: da conjuração do mal à gestão dos dejetos. **Tempo Brasileiro**, nº 1 vol. 1. (pp 59-70). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro Editora.
- \_\_\_\_\_ (1995) **A sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Elfos.
- BRANDÃO, Carlos R. (1994b) Outros olhares, outros afetos, outras idéias: homem, saber e natureza. In **Somos as águas puras**. Campinas: Papyrus
- BRUHNS, Heloisa, T. (1997) O corpo visitando a natureza: possibilidades de um diálogo crítico. In C. M. T. Serrano e H. T. Bruhns (Orgs.) **Viagens à natureza: turismo, cultura e ambiente**. Campinas: Papyrus.
- DIEGUES, Antonio C. (1996) **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec.
- ERBOLATO, Sandra (1993) **Formação da imagem natural: Parque do Lago**. Monografia não publicada. Universidade de São Paulo.
- FEATHERSTONE, Mike (1995) **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Nobel.
- LEITÃO, Hermogenes F. e AZEVEDO, Denis B. (1989) **Critérios gerais para Implantação de um parque ecológico**. Campinas: Editora da Unicamp.
- MACEDO, Carmem C. e FIGUEIREDO, Luis C. M. (1986) Domingo na praia: a **dimensão simbólica do lazer popular**. In **Reflexão nº 35 (pp. 62-73)**.
- MAGNANI, José, G. C. (1984) **Festa no pedaço**. São Paulo: Brasiliense.
- MORIN, Edgar e Col. (1991) **Os problemas do fim do século**. Lisboa: Editorial Notícias.
- SEGAWA, Hugo (1996) **Ao amor do público: jardins no Brasil**. São Paulo: Nobel.
- SERRANO, Célia M. T. (1997) Uma introdução à discussão sobre turismo, cultura e ambiente. In C. M. T. Serrano e H. T. Bruhns (Orgs.) **Viagens à natureza: turismo, cultura e ambiente**. Campinas: Papyrus.
- SILVA, Telma. D. (1996) O cidadão e a coletividade: as identificações Produzidas no discurso da educação ambiental. In R. Trajber e L. H. Manzochi (Orgs.) **Avaliando a educação ambiental no Brasil: materiais impressos**. São Paulo: Gaia.
- \_\_\_\_\_ (1997) O ambiente e o turista: uma abordagem discursiva. In C. M. T. Serrano e H. T. Bruhns (Orgs.) **Viagens à natureza: turismo, cultura e ambiente**. Campinas: Papyrus.

Endereço: Rua XV de Novembro, 1059 – Apto 3 – Centro - Marechal Cândido Rondon – PR – 85960-000