

ENTREVISTA



ACÁCIA ZENEIDA KUENZER*

Dialogar com uma intelectual da envergadura de Acácia Z. Kuenzer nos colocou face a face com uma tarefa extremamente árdua. Por um lado, porque nos abriu a possibilidade de explorar todo o seu potencial teórico, cultural e político no campo da educação e sociedade, mas, por outro, exigiu uma opção temática e uma certa delimitação do diálogo em decorrência do restrito espaço disponível em nossa revista *Pensar a Prática*.

Nesta relação de tensão, expectativas e desespero – pois queríamos saber muito e tirar o máximo dos conhecimentos, mas o espaço era curto –, conseguimos construir uma entrevista que, certamente, levantará novas questões reflexivas sobre o pensamento pedagógico, conceptual e sobre a própria intervenção educativa e social junto ao sistema educacional com conseqüências diretas na construção de nossos projetos e utopias, sejam eles de natureza pessoal ou coletiva.

Tenho a certeza de que Kuenzer, por onde passa, remove idéias superficiais, conceitos cristalizados e aponta novos rumos no sentido de modificar a realidade. Com uma postura marcadamente marxista, ela nunca abriu mão de sua postura epistemológica, de sua ação política em defesa dos interesses públicos e de sua militância por uma sociedade melhor e justa. Para ela, é impossível que uma pessoa comprometida com a ética social e com uma sociedade verdadeiramente humana possa separar conhecimento científico, ação política e militância partidária quando se está em jogo a construção de um projeto utópico para o vir-a-ser humano.

* Acácia Zeneida Kuenzer é Doutora em Educação e atual Diretora da Faculdade de Educação da UFPR

Por ter tido o privilégio de ser seu aluno no Mestrado em Educação e por compreender a sua importância hoje no contexto educacional, com destaque na formação de professores e na relação educação e trabalho, posso afirmar, sem dúvida alguma, que seus textos, artigos e vários livros, com destaque para a *Pedagogia da fábrica* e o *Ensino de 2.º Grau – o trabalho como princípio educativo*, marcaram profundamente a concepção minha e de muitos estudiosos sobre a educação e sua relação com o sistema produtivo no processo de reprodução e reificação do estudante no sentido de moldá-lo passivamente dentro de um conjunto de engrenagens do sistema capitalista. Todos estes elementos relacionados ao mundo do trabalho de certa forma alteraram significativamente o nosso modo de pensar a realidade e de estabelecer conexões acerca da intervenção prática no mundo, com vistas à sua transformação.

Com uma leitura limpa, rigorosa e inteligente sobre os problemas da realidade educacional Kuenzer vem demonstrando e decodificando, através de importantes categorias de análises, quais são os elementos objetivos que constituem e dão movimento interno ao real e como os resultados podem apontar para novas proposições superadoras.

Kuenzer, sem sombras de dúvidas, se situa hoje entre aqueles marxistas que não se afastaram de suas utopias ou que foram cooptados pelo poder dominante para manter o *status quo* social que está aí. As suas contribuições teóricas e políticas provêm da seriedade com que lida com conhecimento em suas articulações com a prática e, desta, como possibilidade objetiva de superação da realidade – que grita por transformações – e do próprio conhecimento científico que deverá nortear uma nova prática social. Neste sentido, suas teses oferecem aos intelectuais coletivos grandes, diferentes ou novas possibilidades para compreender a organização social, política, científica e cultural – ainda que em processo de desidentificação, desqualificação e expropriação dentro do contexto de globalização – como um produto que mantém relações objetivas e subjetivas com o processo produtivo, com a realidade econômica e com mundo do trabalho. Sem alongarmos mais com nossa apresentação passamos agora a palavra para a nossa convidada.

PP – *Dada a nova lógica do processo produtivo em desenvolvimento será que não teríamos de redefinir ou reconceituar a natureza do trabalho humano?*

ACÁCIA – Não, pois o que está em questão não é a concepção de trabalho na perspectiva ontológica, e sim o trabalho assalariado, expressão historicamente determinada de trabalho no capitalismo. Ao compreender o trabalho enquanto práxis humana, ou seja, como o conjunto de ações materiais e não materiais que são desenvolvidas pelo homem, enquanto indivíduo e coletivo, ao longo da história, para construir as condições de existência, estão postas as bases para compreendê-lo para além da práxis produtiva tal como ela tem sido dominante sob a égide do capital, que elegeu a forma assalariada como sua expressão mais moderna.

Desnecessário aprofundar a análise para comprovar que esta forma, que foi dominante neste século e trouxe alguns direitos aos trabalhadores, tende a deixar de ser dominante a partir do novo regime de acumulação – flexível – que, através da globalização e da reestruturação produtiva, incorpora novas tecnologias tanto no processo produtivo como nas formas de organização e gestão do trabalho, aumenta os ganhos do capital e, em decorrência, reduz postos de trabalho.

Isto é possível através da crescente simplificação do trabalho nos setores mais dinâmicos da economia, deixando o trabalho de ser cada vez mais concreto, dotado de conteúdo a exigir competências e habilidades específicas, desenvolvidas ao longo do tempo pela experiência, para ser trabalho abstrato, sem conteúdo, a exigir apenas a observação ou manuseio simplificado de máquinas e equipamentos cada vez mais sofisticados, para o que já não se exige mais qualificação tal como era entendida no taylorismo/fordismo, ou seja, como resultante de relações sociais que combinavam escolaridade, experiência e formação profissional (Kuenzer, 1999).

Isto não quer dizer que não exista mais trabalho concreto, mas apenas que este deixou de ser dominante do ponto de vista da geração de valor. É preciso compreender que a acumulação flexível se alimenta da contradição entre trabalho concreto e abstrato, ou seja, para que este possa gerar mais valor, é preciso que sejam mantidos um sem-número de trabalhos cada vez mais precarizados, tal como ocorre hoje na divisão internacionalizada do trabalho, que articula organicamente trabalho escravo, trabalho infantil, trabalho informal, trabalho domiciliar, trabalho terceirizado, às formas mais sofisticadas de trabalho automatizado, em alguns casos já próximas do “trabalho humano zero”. Esta divisão ocorre tanto no âmbito nacional quanto nas relações entre os países, e é ela que alimenta a chamada “globalização”.

Em resumo, a tendência ao fim, ou à diminuição do emprego não significa o fim do trabalho como práxis humana (Frigotto, 1996), nem mesmo na sua forma de trabalho explorado; apenas, mudam-se as formas de exploração, sob a égide da acumulação flexível, regime dominante na passagem do século.

PP – Temos presenciado profundas modificações no cenário internacional com o processo de globalização e, neste contexto, percebemos o surgimento de novas formas de organização do processo produtivo. Dentro disso, haveria sentido e/ou possibilidades de utilizar a categoria trabalho como princípio educativo na escola?

ACÁCIA – Ao compreender que a crise é do emprego, e não do trabalho, compreendido como o conjunto de ações materiais e espirituais que o homem, e o conjunto dos homens, desenvolve ao longo da história para construir suas condições de existência; que o trabalho, assim concebido, é teórico-prático e transformador, e, portanto, fundamento da construção do conhecimento e da história, estão dadas as premissas para compreendê-lo como princípio educativo.

O que ocorre, no meu entendimento, é uma compreensão precária desta categoria de análise, em nível de senso comum, sem que haja domínio teórico desta concepção, que se encontra em Gramsci (1978). É muito comum ouvir comentários que indicam a compreensão de que tomar o trabalho como princípio educativo é educar pelo trabalho ou para o trabalho, na perspectiva de ocupação. Nada mais equivocado. Em primeiro lugar, precisamos compreender que “princípio educativo” é a categoria que articula, ou faz a mediação entre as bases materiais de produção (infra-estrutura) e produção da concepção de mundo, no sentido das normatizações, padrões de comportamento, modos de ação, fazeres, enfim, todas as dimensões super-estruturais que contribuem para a formação da consciência individual e coletiva, articulando trabalho, ciência e cultura. O que Gramsci vai mostrar é que este trabalho pedagógico, que excede a escola e “os fazeres” para estar presente em todas as relações sociais e produtivas, manifesta o projeto hegemônico em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, expressando as formas de educar os “intelectuais” segundo as demandas do mundo da produção da existência, definidas a partir da divisão social e técnica do trabalho. Assim é que ao artesanato correspondia uma forma de educar os traba-

lhadores, que aprendiam nas corporações todas as etapas do processo de trabalho, ao longo de muito tempo de convivência com os artífices; a partir da generalização do modo de produção industrial, com a taylorização, os trabalhadores aprendiam apenas uma parte do trabalho dividido, no próprio trabalho, sem necessidade de educação escolar para além dos limites do saber ler, escrever e contar, enquanto aos engenheiros cabia outro tipo de educação, nas escolas de ensino superior.

A partir da acumulação flexível, com suas demandas de competitividade, com a crescente incorporação de ciência e tecnologia, com a crise do trabalho assalariado, com progressiva simplificação do trabalho, cada vez mais abstrato, menos transparente e acessível para um trabalhador que, de modo geral, “vigia” a máquina sem compreender os processos e a ciência que ela incorpora, há um novo princípio educativo. As habilidades psicofísicas, a destreza, os modos de fazer, o disciplinamento baseado na submissão e na obediência, que eram centrais no princípio educativo taylorista/fordista, e que determinavam uma prática pedagógica escolar fundamentada na rigidez, na repetição e na memorização, passam a ser substituídas pela necessidade de sólida educação básica de pelo menos nível médio, mas sendo desejável de nível superior, com domínio das diferentes formas de linguagem e de comunicação, com raciocínio lógico-formal, criatividade, autonomia, capacidade de educar-se permanentemente. A rigidez é substituída pela flexibilidade, a obediência pela contestação, de modo a desenvolver identidades autônomas capazes de usar o conhecimento de modo transdisciplinar para criar soluções novas com rapidez para as novas situações que a realidade do trabalho e das relações colocam para o homem cotidianamente.

Para a escola, este novo princípio educativo do trabalho exige uma transformação radical no projeto político-pedagógico, com sérias implicações para a formação de professores.

PP – Você poderia esclarecer melhor esta transformação radical?

ACÁCIA – Inicialmente, exige-se pelo menos a universalização da educação básica, o que está longe de ocorrer, mas com outra qualidade: a centralidade dos conteúdos definidos a partir da cultura dominante precisa ser substituída por uma efetiva relação entre conteúdo e método, em que a autoridade do professor que expõe a sua síntese particular seja

substituída por situações de aprendizagem em que o aluno se relacione produtivamente com o conhecimento produzido e com as formas de produzi-lo, de modo individual e coletivo, articulando as diversas áreas do conhecimento, teoria e prática, reflexão e intervenção social, lógica e história, de modo a desenvolver sua autonomia intelectual e ética, sua capacidade de organização coletiva e de transformação social.

Este princípio educativo já se faz presente em bom número de escolas burguesas, que preparam as “elites empreendedoras” para os poucos e bem remunerados postos de trabalho ainda existentes, bem como para os postos de direção. O capital prepara com competência seus intelectuais, diria Gramsci. O nosso desafio, em face da crise no mundo do trabalho, que precariza a escola pública e a formação dos professores, é desenvolver um projeto competente, segundo o novo princípio educativo do trabalho, para os trabalhadores e excluídos, não para ajustá-los às demandas da acumulação flexível, mas para torná-los aptos para destruir as condições de exclusão e construir uma sociedade em que todos possam usufruir dos benefícios da produção social, segundo seu desejo e suas necessidades.

***PP** – Existem hoje condições objetivas para que se possa construir uma pedagogia de esquerda no Brasil? Quais seriam os seus principais traços?*

ACÁCIA – Certamente, e é o que vimos fazendo desde Paulo Freire e, na década de 80, a partir dos quadros formados pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani. Não acreditar nesta possibilidade seria não apenas “jogar a toalha”, mas negar a existência das contradições, aceitar a impossibilidade das transformações estruturais, crer que o capitalismo é o princípio e o fim da história. Ao contrário, este modo de produção e organização social cada vez mais excludente é produto da ação dos homens ao longo da história e traz em seu ventre os germes de sua destruição, em face de sua própria voracidade; é pela ação dos homens, na história, que ele será destruído.

A materialização plena desta pedagogia, sim, é que fica limitada pelo projeto pedagógico capitalista. Seria ingenuidade admitir uma possibilidade de hegemonia da pedagogia da esquerda no capitalismo; porém, no âmbito da contra-hegemonia, há resultados de indiscutível qualidade que já produzem seus frutos. No âmbito da organização do Esta-

do, as experiências que vêm sendo desenvolvidas por Prefeituras ocupadas pelo PT são um bom exemplo, além de inúmeras práticas escolares e não escolares, em particular em escolas públicas, nos movimentos sociais e nos sindicatos, que têm evidenciado a fertilidade das propostas pedagógicas socialistas.

Há, contudo, necessidade de pontuar algumas questões; a primeira é que a construção desta pedagogia é processo permanente, fruto do confronto cotidiano das teorias com a realidade da vida e do trabalho dos excluídos e em processo de exclusão, particularmente no que diz respeito à nova realidade do mundo do trabalho, que traz novas categorias que precisam ser melhor identificadas e compreendidas, principalmente com relação ao novo eixo que articula educação e trabalho nos novos paradigmas, que deixa de ser os modos de fazer, passando a ser as atividades intelectuais entendidas como o domínio intelectual da técnica, articulando atividade teórica e prática. Com isto quero dizer que há muito a construir, para o que é necessário uma boa e crítica avaliação das nossas propostas e das nossas práticas, nos últimos 20 anos. Precisamos saber onde avançamos, mas principalmente onde falhamos, pois não temos estado isentos de uma certa autofagia comum à esquerda.

Em segundo lugar, e isto faz parte da lógica do dominante, tem havido uma apropriação do melhor pensamento pedagógico da esquerda pelos setores que representam o capital, particularmente no âmbito do Estado, seguida de sua ressignificação e conversão em propostas oficiais, estaduais e federais, tendo em vista os objetivos da globalização. Um bom exemplo do que afirmo são as propostas de ciclagem e aceleração, que, esvaziadas de seu sentido de acompanhamento integral e individualizado – tendo em vista a inclusão –, de modo geral (há exceções) se transformaram em “empurroterapia”. Sua finalidade tem sido produzir estatísticas para prestar contas aos agentes internacionais, mostrando que o Brasil fez o dever de casa. E, finalmente, como consequência, os professores ficam atônitos, sem compreender bem propostas e textos oficiais competentes, que incorporam o “nosso discurso”, mas com ele não se confundem, sem que muitos possam fazer as necessárias distinções. O resultado é uma grande confusão, em que não raro se vê um bom professor com formação e prática de esquerda assumindo posição favorável à reprovação, fazendo o jogo conservador, enquanto a direita “pousa de progressista”, dando-se o direito de nos criticar. O que a

confusão não permite perceber, porquanto a ideologia obnubila a realidade, é que certificação sem qualidade é tão excludente quanto a nossa velha conhecida dobradinha “reprodução/evasão”. No mundo da Internet e dos poucos empregos, ambos estão fora; e, o que é pior, culpabilizados pelo seu fracasso. Já o governo fez sua parte, como estão a comprovar as estatísticas... Pena que os fulanos e sicranos teimem em não se educar! Enfim, há que limpar a área, através da crítica rigorosa e permanente das ideologias, complementada pela produção teórica a partir do desenvolvimento de novas formas de intervenção pedagógica.

Com relação aos principais traços da pedagogia socialista, em processo de construção coletiva, remeto a um texto recente que escrevi e está publicado no *Boletim Técnico do SENAC*, de 1999, em face do espaço e da natureza deste bate-papo.

PP – *Para você o projeto pedagógico da escola apresenta alguma possibilidade concreta para superação do modelo educacional que está aí?*

ACÁCIA – Consideradas as limitações que já explicitiei nas respostas anteriores, sim. Evidentemente, seria, mais do que ingenuidade, um equívoco teórico imaginar a escola como uma ilha do paraíso, imune à lógica capitalista, em que alunos e professores, não contaminados pela lógica da mercadoria, fizessem a revolução. Ou mesmo imaginar, como muitos ainda fazem, que é possível esperar do governo uma proposta verdadeiramente democrática e com conteúdo efetivamente popular. Contudo, não obstante as limitações, é possível fazer um trabalho de qualidade, do nosso ponto de vista, na escola, a partir da proposição de um adequado projeto político-pedagógico, construído através da participação de todos os segmentos da comunidade escolar, que explicita e trabalhe as divergências e contradições de modo a construir, no debate, consensos possíveis que forneçam o rumo para o trabalho pedagógico. Esta autonomia é reconhecida pelos textos legais, que indicam a escola como *locus* privilegiado de elaboração da proposta pedagógica, a partir das diretrizes gerais, que, de tão amplas, acomodam tudo o que se possa desejar.

Correm-se alguns riscos, naturalmente, principalmente porque autonomia é conquista, e não outorga. Assim, se os professores não se organizarem para definir as necessidades dos alunos e da comunidade,

propor e implementar novas formas de organização e gestão do trabalho pedagógico escolar, desde o recorte dos conteúdos aos procedimentos metodológicos, às formas de gestão, aos recursos financeiros e às demandas de qualificação, a autonomia pode se transformar na explicação de que o governo precisa para desresponsabilizar-se e justificar o fracasso do sistema educacional culpando a escola e os professores, como, aliás, já vem fazendo, bem ao gosto do pensamento neoliberal, em que a vítima é sempre responsável pelo próprio insucesso.

PP – Para você, o tempo, o espaço e a organização pedagógica da escola deveriam ser redimensionados para atender à lógica instrumental desta nova racionalidade técnica, ou deveríamos impor resistências com uma nova forma de organização do trabalho escolar?

ACÁCIA – O tempo, o espaço e a organização pedagógica, no meu entendimento, devem ser redimensionados, no exercício da autonomia da escola para construir seu projeto político-pedagógico, para atender à lógica da racionalidade revolucionária, como já tem ocorrido em escolas e em sistemas administrados pela esquerda. E, graças às demandas por flexibilidade, do ponto de vista do novo regime de acumulação, a atual legislação permite múltiplas modalidades de organização, flexibilizando tempos e espaços. O que precisamos é aprofundar esta discussão, a partir das características e necessidades da comunidade, dos alunos e da escola, para construir coletivamente estas novas formas, uma vez que nos acostumamos à comodidade de pensar rigidamente em disciplinas, conteúdos, formas de trabalho e de avaliação, orgânicos à pedagogia taylorista/fordista, porém completamente superados pelo novo princípio educativo, seja do ponto de vista do capital, seja do ponto de vista do trabalho.

Um bom exemplo é a discussão que os professores do Mato Grosso fizeram, ao discutir uma nova proposta para o ensino médio que vem sendo desenvolvida experimentalmente em 13 escolas. Em face do conceito de área do conhecimento e da necessária articulação entre momentos de atividades disciplinares e projetos transdisciplinares, constatou-se a completa inadequação do atual modelo curricular. Primeiro, porque não cabe tudo na grade, ao se pretender qualidade; segundo, porque a tradicional concepção de “tempo” não permite aquela articulação; ter-

ceiro, porque, nesta concepção, há que ampliar o conceito de espaço educativo, particularmente do ponto de vista da articulação entre teoria e prática, conhecimento e intervenção, para além dos muros da escola. Concluíram os professores que não é mais possível a contratação por “padrões” ou horas de aula, devendo o professor “ser da escola” em tempo integral, atuando em atividades disciplinares ou transdisciplinares, centrais ou complementares, no turno ou no contraturno, sozinho ou junto com outro(s) professores, e assim por diante. Com relação à grade curricular, a estratégia que se coloca não é dividir o pouco tempo entre disciplinas que acabam pulverizadas, por professores que lutam por seus espaços, até como estratégia de preservação de seu salário, mas sim compartilhar, integrando conhecimentos e ações em atividades conjuntas. Lembro bem a fala de um professor de informática, um dos conteúdos integrantes da área de códigos e linguagens, que reproduz o meu modo: através do planejamento conjunto e da execução compartilhada, precisamos de poucas horas para a informática em si; o professor de sociologia pode trabalhar a relação entre novas tecnologias informacionais e sociedade, o professor de artes pode usar a informática como ferramenta para a criação e para o desenvolvimento de senso estético, o professor de educação física pode trabalhar a dimensão do corpo e do movimento, particularmente no que diz respeito à saúde no trabalho, os demais professores poderão usar a informática como suporte para o acesso ao conhecimento e para a produção de textos, gráficos, estatísticas, quadros e tabelas, e assim por diante. Desta forma, poucas aulas de informática serão suficientes, mas o trabalho do professor de informática será em tempo integral, na sala de aula ou em outros espaços com os demais professores, no laboratório com os alunos, no turno e no contraturno, orientando a partir das demandas que o trabalho escolar vai gerando. Da mesma forma, o desenvolvimento de projetos transdisciplinares envolverá vários professores, alunos de turmas e séries diferentes, outros espaços de investigação e intervenção, outros recursos pedagógicos que não os tradicionais. Enfim, ruiu a velha, estável e rigidamente organizada escola, com seu formalismo cartesiano, para dar lugar ao movimento, às incertezas e ao caos que caracterizam os verdadeiros processos de produção do conhecimento. Será que nós, professores, acostumados e acomodados à mesmice de uma trabalho apenas for-

malmente educativo, estamos dispostos a dar conta deste excitante e estimulante movimento?

PP – Você já pensou alguma vez – em seus ensaios teórico-metodológicos, que por sinal são magníficos – a possibilidade de estar articulando trabalho, corpo, sensibilidade e conhecimento científico como um modelo de ação integrada na formação do sujeito social?

ACÁCIA – É interessante observar as contradições deste momento histórico, ao mesmo tempo que, teórica e praticamente, estão dadas todas as condições, teóricas e práticas, para a integração entre corpo e conhecimento, pela completa integração entre trabalho intelectual e ação, movimento. Como afirma Gorz (1999), banalizaram-se as competências, no sentido da simplificação das tarefas que não exigem mais habilidades/conhecimentos específicos, de tal modo que, a partir de uma boa base comum de educação geral, todos podem fazer quase tudo. As bases materiais inviabilizam esta integração à medida que excluem a maioria da população dos benefícios produzidos pelo capitalismo nesta etapa, ao excluí-los do trabalho e, portanto, do acesso aos direitos de cidadania. Assim é que, para os que podem comprar o direito ao desenvolvimento da corporeidade como dimensão constituinte da identidade, há serviços disponíveis para todos os gostos. Contudo, segundo a concepção do corpo-mercadoria, e não do corpo-identidade.

Acredito que a escola pode ser um importante espaço para a construção da consciência corporal enquanto expressão individual/social da integração entre as dimensões corpo, conhecimento e sensibilidade, o que, em tese, é a concepção de educação omnilateral, só possível no socialismo, uma vez que o projeto pedagógico capitalista fundamenta-se no rompimento da unitariedade, para supostamente resgatá-la através dos processos coletivos de trabalho, ou seja, precisa do desenvolvimento de competências parciais, controláveis e de baixo custo, para se acumular. No mundo capitalista, não é possível ser plenamente; como diz Marx no *Capital*, ele produz a virtuosidade do trabalhador mutilado.

No entanto, a consciência deste processo, bem como estratégias para resistir a ele, podem ser desenvolvidas na escola, desde que se reinvente a educação física na perspectiva do novo princípio educativo, tal como analisei acima. A educação física, para cumprir sua nova tarefa, deverá integrar-se ao projeto da escola, passando a articular-se com o

conjunto das atividades escolares; não será nem treinamento esportivo, nem estratégia de condicionamento físico, nem recreação, mas poderá incorporar estas dimensões, além da arte, da comunicação, da qualidade de vida, da saúde, dos cuidados no trabalho, e assim por diante, propiciando o desenvolvimento da consciência corporal como uma das formas de integração entre ciência, ética e estética.

PP – *Como localizar o professor de Educação Física neste contexto?*

ACÁCIA – O professor de educação física, a exemplo do citado professor de informática, será o professor da escola, que tem um projeto, que atua em múltiplos tempos e espaços: com o professor de informática, nas questões ergométricas, com os da área de comunicação integrando a linguagem do corpo às demais linguagens, com o de química, estudando as reações no organismo, com o de física estudando movimentos, com a biologia estudando saúde, ecossistema, preservação ambiental, mas também, organizando atividades esportivas, ensinando movimentos, articulando a escola à comunidade, organizando projetos inter-idades na área de saúde, recreação e preservação ambiental, participando de projetos com os demais professores, e assim por diante. Enfim, fazendo educação integral em uma escola prazerosa, espaço para viver e para aprender, que os alunos, os professores e a comunidade façam seu.

PP – *Neste contexto chamado por vários teóricos de neotecnicismo seria possível a formação do aluno na perspectiva omnilateral como propunha Marx?*

ACÁCIA – Não, uma vez que a lógica do capitalismo, mesmo ressignificada na acumulação flexível, continua sendo a mesma, sem que tenha superado aquilo que é o seu princípio constituinte: a divisão social e técnica do trabalho, a partir da propriedade, por alguns, dos meios de produção, restando à grande maioria apenas a posse de sua força de trabalho. Em decorrência, para os primeiros, o prazer e o gozo das delícias postas à mão pelo desenvolvimento capitalista; para os outros, a grande maioria, o sofrimento, a miséria, o trabalho que produzirá o gozo dos poucos escolhidos. Neste modelo, não há omnilateralidade possível, posto que ela não resulta da educação, e sim das condições materiais de existência, as quais determinam, inclusive, as possibilidades de acesso ao conhecimento.

PP – *Todos nós sabemos da importância do educador-intelectual na organização da educação, da cultura e da ciência na formação ética, moral, política e social de um País. Gostaríamos de saber que tipo de tarefa está reservada ao professor no atual contexto educacional e como você enquadraria a atividade docente neste novo reordenamento do trabalho?*

ACÁCIA – Em primeiro lugar, é preciso considerar que o professor, tal como tomado no texto da pergunta, não é individual, mas “professor coletivo”, ou seja, a objetivação do esforço coletivo escolar no desenvolvimento de um projeto político-pedagógico. Este esforço está inserido no contexto da sociedade capitalista, cuja lógica é a acumulação do capital, cada vez mais concentrado, nesta etapa que temos chamado de globalização, em que tudo – a vida humana, os afetos, o corpo, a natureza – passa a ser tratado como mercadoria. Não importa a sua destruição, desde que o capital se acumule. Este modo de produção desenvolve processos pedagógicos em todas as relações sociais e produtivas, de modo a assegurar o desenvolvimento, o mais generalizado possível, de uma concepção de mundo adequada à realização de suas finalidades.

Esta afirmação inicial já conduz a algumas constatações: em primeiro lugar, não há um único projeto político-pedagógico, mas vários projetos, confluentes ou contraditórios, o que inscreve a ação do “professor coletivo” no âmbito das utopias. Quando falamos da importância do trabalho do professor na organização da educação, da cultura e da ciência, de que professor, vinculado a que projeto de sociedade, estamos falando? Da resposta a esta questão dependerá a configuração do seu papel em face das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, bem como das possibilidades de sua realização. Assim, um professor integrado a uma escola burguesa, cujo projeto seja preparar os filhos dos incluídos para a competitividade, para o empreendedorismo, para a direção científica e política, a partir da apropriação dos conhecimentos das ciências, das humanidades e das tecnologias, em especial as informacionais, terá grandes possibilidades de realizar seu trabalho com competência.

Mas, certamente não é deste “professor coletivo” que estamos falando, e sim daquele comprometido com um projeto popular, que permita aos trabalhadores e aos excluídos, a partir do acesso ao conhecimento, organizar-se para destruir as condições materiais que produzem

a exclusão e, ao mesmo tempo, para construir outro projeto de sociedade.

Com relação a este professor, as considerações anteriores mostram que sua autonomia é limitada pela própria lógica capitalista, que determina formas de produção, de organização e de vida individual e coletiva adequadas à realização da mercadoria. Sua prática se inscreve no contraprojeto capitalista e, portanto, suas condições de sucesso são limitadas pelos mais variados fatores, que incluem desde a primeira socialização das crianças, o domínio da linguagem, o desenvolvimento do raciocínio lógico, até as condições materiais da escola pública, a qualidade da formação docente e a precarização das condições de trabalho e de remuneração, que, por sua vez, determinam as condições de vida e de acesso continuado ao conhecimento. Em resumo, sua prática se insere no contexto de uma escola pobre para pobres, com professores precariamente qualificados, não por sua vontade, mas pelas condições de qualificação, que não lhe fornece os necessários elementos para trabalhar com os excluídos.

Há, ainda, a considerar que, no confronto dos projetos pedagógicos contraditórios que ocorrem no conjunto das relações sociais e produtivas, certamente há outros bem mais atraentes que o projeto político-pedagógico escolar, os quais, embora não se configurem como especificamente educativos, conformam modos de pensar e agir.

Definidos estes contornos, vamos à resposta da pergunta, ou seja, ao que resta, ou o que é possível ao professor fazer, com relação à organização da educação, da cultura e da ciência, do ponto de vista dos que vivem do trabalho ou dele são excluídos. O primeiro passo, certamente, será a definição, através da organização de toda a comunidade escolar, das finalidades do projeto da escola, a partir de um bom conhecimento da realidade da escola e da localidade onde ela se insere, de modo a configurar as necessidades do alunado e as condições de inclusão no mundo do trabalho. A partir destas definições, desenvolver um trabalho que possibilite, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia intelectual e ética, o domínio dos princípios que regem a ciência contemporânea, as formas tecnológicas, as diferentes linguagens (inclusive a sempre esquecida linguagem do corpo) e o conhecimento sócio-histórico. Para tanto, superar a centralidade dos conteúdos de modo a resgatar a dialeticidade entre conhecimento e método, através do estabe-

lecimento de situações significativas de aprendizagem que levem os alunos a se relacionar efetivamente com o conhecimento, de forma individual e coletiva, desenvolvendo a capacidade de trabalho intelectual, de criatividade, de avaliação, de construção de respostas originais para problemas novos, articulando conhecimentos de diferentes áreas, parte e totalidade, teoria e prática, lógica e história.

Entendo que o maior desafio deste “professor coletivo” será o desenvolvimento das linguagens e do pensamento lógico formal, junto a uma população que tem, como resultado da precarização econômica, a precarização cultural. Sem isto, que poderíamos emblematicamente resumir na competência para lidar com os sistemas informacionais contemporâneos, que sintetizam todas as formas de linguagem e ciência em um único instrumento – a multimídia – de modo a compreender e superar seus limites no que diz respeito à dominação por uma cultura hegemônica, não há inclusão possível, posto que esta só se dará para todos com a superação dos limites impostos pela lógica da acumulação capitalista.

PP – *O que muda na tarefa do professor nesta nova forma de acumulação capitalista?*

ACÁCIA – O que é novo, dentro do reordenamento do trabalho segundo a nova lógica de acumulação (flexível), é que o professor não educa mais para fazeres possibilitados pelo desenvolvimento de habilidades psicofísicas através da memorização e da destreza como resultados da repetição, tendo em vista relações sociais e produtivas marcadas pela rigidez e pela estabilidade. O desafio é desenvolver a capacidade de pensar, de estudar, de criar, como resultado da articulação entre conteúdo e método, produto e processo, pensamento e ação, como requisitos para a destruição das condições que produzem exclusão e para a construção de uma nova sociedade.

PP – *Em sua avaliação, quais seriam os principais pontos do projeto do governo federal (diretrizes) diferentes do modelo de formação de professores defendido pelas Faculdades de Educação e pela própria ANFOP?*

ACÁCIA – A diferença mais importante é a de concepção; na superfície, no reino das aparências, muitos pontos parecem convergentes. Quando,

porém, aprofundamos a análise, as divergências aparecem e são de fundo. Senão, vejamos. Ambas as propostas entendem que a formação de professores, tal como se estruturou ao longo do tempo, como um apêndice do bacharelado, não tem assegurado a qualidade necessária, com profundos impactos sobre os resultados da educação básica. Em resumo, todos temos afirmado que o atual modelo de formação não dá conta de preparar adequadamente o professor para realizar o trabalho docente com qualidade, particularmente em face da sua complexificação nos últimos 30 anos. Em decorrência, entendemos que o professor deve ser formado em um curso especificamente planejado para este fim.

A partir desta compreensão, o MEC propõe um curso de formação de professores com identidade e entrada específica, com uma base comum de formação, a partir da qual são desenvolvidos diferentes percursos, em função da especificidade do trabalho a ser desenvolvido: educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, áreas e disciplinas específicas para as séries finais e para o ensino médio, e assim por diante. Até aqui não há aparentes divergências.

Este novo curso, com suas ênfases, segundo o MEC, terá coordenação unificada, e será realizado em outro espaço, não nas Faculdades de Educação, que passam a cuidar da formação dos especialistas e pesquisadores nesta área. Tampouco este espaço será o dos institutos especializados, que devem cuidar da formação de químicos, biólogos, historiadores, matemáticos, e assim por diante. Formar professores é outra coisa.

Aqui começam as divergências; nós temos defendido que a formação de professores para qualquer nível ou modalidade deve se dar em nível superior e universitário, uma vez que o trabalho docente exige um sólido conhecimento da ciência a ser ensinada, mas também de um conjunto de conhecimentos complementares, que fazem parte e, portanto, podem ser facilmente articulados, das diferentes áreas que compõem a organização universitária. Estes conhecimentos, além da sua dimensão disciplinar, com seus recortes epistemológicos e trajetórias historicamente diferenciadas, devem ser tratados a partir de suas articulações, em enfoques transdisciplinares, uma das principais características da ciência contemporânea, só possível na Universidade. Da mesma forma, entendemos que a formação de professores, com realização e formação em pesquisa, é articulada à intervenção prática desde o início do curso. Como se pode perceber, a especificidade da formação não significa

aligeiramento; pelo contrário, é um curso academicamente denso, embora profissional, como é a Engenharia, o Direito ou qualquer outro curso, em que se há de aprender dimensões contextuais, teóricas e formas de atuação.

Para o MEC, a formação de professores não tem estas características – pode ser superior sem ser universitária, o que vale dizer, sem conhecimento aprofundado da área científica, sem transdisciplinaridade, sem pesquisa –, mas será prática, ou seja, com ênfase nas formas de fazer. Esta proposta revela uma concepção anacrônica e preconceituosa, que entende o trabalho do professor como tarefa não científica, em que a formação teórica fica secundarizada, mera tarefa para o que se prescinde de rigorosa formação acadêmica. Não precisa conhecer Química como ciência; basta conhecer a química escolar e as formas de sua transposição didática, como se o conhecimento nesta área estivesse dado para sempre, bastando ao professor reproduzi-lo ao longo dos anos, de forma sempre igual.

Em decorrência, o curso pode ser dado em outro espaço, o Instituto Superior de Educação, e até ter duração mais reduzida, particularmente para quem já exerce a função de professor, mesmo que precariamente, como se a “prática” ensinasse por si só. Nós entendemos que tentar resolver os problemas diagnosticados com mudança do nome do curso ou mudança de espaço é atacar a forma quando o problema é de conteúdo; ou seja, puro formalismo, do que resultará que tudo continue como sempre foi...ou pior. Particularmente, eu tenho a compreensão de que o nó da questão reside na falta de clareza sobre uma das áreas de formação, a que articula conhecimento específico e conhecimento pedagógico, ou seja, o conhecimento considerado necessário para cada nível de ensino traduzido em sua forma pedagógica, passível de assimilação, mas não como reprodução do discurso do outro, mas como resultado de sínteses particulares elaboradas a partir de relações significativas com o conhecimento, em que se aprende não apenas o conteúdo, mas também o caminho para produzi-lo. Quando resolvermos este impasse, de forma teórica e prática, não importa onde se dê a formação, desde que em algum lugar da Universidade, porque ela articulará, não fisicamente num único espaço, o que não assegura integração, mas verdadeiramente diferentes espaços e atores, e, então, sim, sob uma única coordenação, porque há um “projeto de formação”. Neste sentido, a articulação é mais

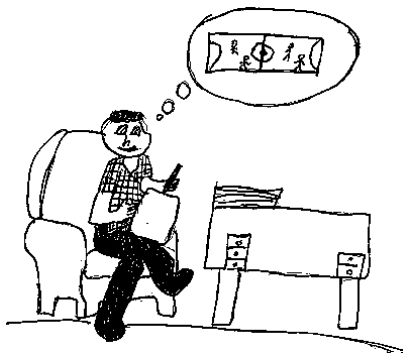
virtual do que física, porquanto a organicidade resulta do projeto, e não da juntada de pessoas e disciplinas sob o mesmo teto. Afirmo isto porque as demais dimensões da formação nós conhecemos bem: a contextual, a científica e a pedagógica, que temos trabalhado em separado, segundo distintos projetos em uma mesma instituição: nas Faculdades de Educação e nos Institutos ou Centros que são responsáveis pelo bacharelado.

Finalmente, há uma divergência de fundo, e insuperável: enquanto nós continuamos a defender o preceito constitucional da universalidade dos direitos, o governo defende o princípio da equidade, com o respaldo do Banco Mundial: dar a cada um segundo sua diferença, uma vez que não há bons empregos para todos, nem todos “nasceram com competência para estudar”. Nesta lógica, notadamente neoliberal, até entendendo a precarização da formação do professor em espaços não universitários, com duração mais curta, com caráter “prático” e baixo custo. Para a população sobrando, não é preciso mais do que professor com identidade de sobrando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KUENZER, A. Z. Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, maio/ago. 1999.
- TEDESCO, Juan. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 1998.

ARTIGOS



ESCOLA E ESPORTE: CAMPOS PARA OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR*

SÁVIO ASSIS DE OLIVEIRA **

RESUMO

O texto apresenta uma breve abordagem sobre a escola e a aula como espaços possíveis de resistência à mera reprodução dos valores dominantes, podendo, também, configurarem-se como espaços de produção de cultura, estimulando a crítica e a criatividade, tendo o trabalho como mediador da relação professor-aluno e saber. Essa abordagem se desdobra no trato com o esporte, apresentando e discutindo algumas proposições e exemplos.

PALAVRAS-CHAVE: Escola, aula, trabalho, esporte

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA

Inicialmente, busco desenvolver uma reflexão em torno do caráter da escola no momento histórico atual e das possibilidades de intervenção

* O artigo é um recorte da dissertação “A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica”, defendida junto ao Mestrado em Educação da UFPE. “Ocupar, resistir, produzir” é lema do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

** Mestre em Educação pela UFPE. Diretor de Divulgação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – Gestão 1999/2001.

no seu interior. Aqui está presente um antigo questionamento a respeito de a escola servir tão-somente como instância reprodutora das desigualdades sociais, ou, também, como portadora de possibilidades de mudanças.

Esta reflexão, além de contribuir para a discussão específica sobre o esporte, tendo em vista a necessidade de superação da sua apreensão como algo reificado, parece adequada para o momento, sobretudo porque, conforme denuncia Freitas (1995), há uma tendência crescente para considerar o reprodutivismo como algo superado, parecendo que a face reprodutora da escola deixa de existir ou que não tenha mais importância nos estudos.

A “reprodução” não é uma invenção de Bourdieu e Passeron [...]. É uma realidade que está colocada para as sociedades estratificadas em classes e que necessita ser compreendida e superada na prática. (Freitas, 1995, p. 56)

A escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo. (Freitas, 1995, p. 99)

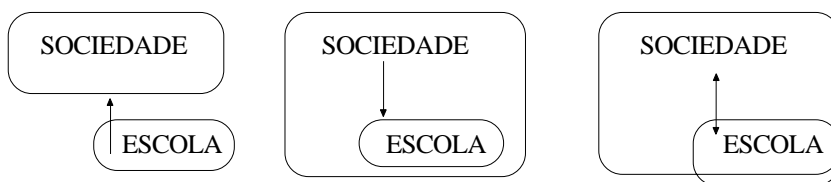
Cortella (1998, p. 131-137) apresenta, sob a denominação de “apelidos circunstanciais”, três concepções sobre a relação entre a sociedade e a escola, que servem de baliza para definir o sentido do trabalho no interior da instituição escolar.

O *otimismo ingênuo* atribui à escola uma função salvadora, capaz de alavancar a sociedade, ou seja, a escola tem uma autonomia absoluta na sua inserção social, é capaz de modificar a sociedade, mas não é modificada por ela, razão da ingenuidade dessa concepção. Segundo o autor, o otimismo dessa concepção reside na valorização da escola. A docência é entendida como uma missão, com ênfase no seu aspecto vocacional. Sua atividade estaria orientada pela neutralidade, pela ação politicamente desinteressada, como se isso fosse possível numa sociedade de desiguais, como se a pretensa neutralidade não significasse, na prática, o apoio aos mais fortes, aos que estão na frente.

O *pessimismo ingênuo* tem uma visão inversa sobre a função da escola. Ao invés da autonomia diante da sociedade, a escola é completamente subordinada a ela, ou seja, sofre a influência da sociedade, uma determinação absoluta, não sendo capaz de influenciá-la. A escola é mera reprodutora da desigualdade social. O papel do educador é o de adequação das pessoas ao modelo social. Para Cortella, essa concepção falha ao não reconhecer uma permeabilidade da escola aos conflitos sociais, mas oferece grande contribuição ao chamar a atenção para a não-neutralidade do processo educativo.

O *otimismo crítico* procura superar tanto o otimismo desenfreado quanto o imobilismo fatal. Reconhece a natureza contraditória das instituições sociais e a possibilidade de mudanças. Dessa forma, a educação assume uma dupla função, podendo servir tanto à reprodução e conservação como também à inovação, funcionando como instrumento para mudanças. O autor sugere que a resistência das elites à universalização qualitativa da escola reside justamente nessa possibilidade de resistência e mudanças vislumbrada a partir das contradições sociais.¹ No otimismo crítico, o educador tem um papel político-pedagógico e sua atividade nem é neutra, nem é absolutamente determinada, possuindo uma autonomia relativa.

Cortella propõe a seguinte representação para essas três concepções:



Ainda sobre o caráter/função da escola, encontra-se a análise de Pérez Gómez (1998). Para esse autor, o processo de socialização na escola tem como objetivos ou funções a preparação para a incorporação no mundo do trabalho (dimensão econômica) e a formação para a intervenção na vida pública (dimensão política).²

Pérez Gómez considera que a escola se encontra diante de demandas específicas e contraditórias. De um lado, a incorporação eficaz no mundo civil e, de outro, a incorporação subordinada e disciplinada

no mundo do trabalho assalariado. No entanto, mais adiante, o autor reconhece que essa contradição é apenas aparente e logo se dissolve, pois também na esfera política, no âmbito civil, o que se requer é apenas um arremedo de comportamento democrático, em que a participação se reduz a mecanismos formais que servem para legitimar os processos excludentes e as desigualdades (Pérez Gómez, 1998, p. 14-15, 20).

Um trecho do trabalho de Pérez Gómez é bastante elucidativo sobre o processo de socialização como reprodução na escola.

Dessa forma, aceitam-se as características de uma sociedade desigual e discriminatória, pois aparecem como o resultado natural e inevitável das diferenças individuais evidenciadas em capacidades e esforços. A ênfase no individualismo, promoção da autonomia individual, no respeito à liberdade de cada um para conseguir, mediante a concorrência com os demais, o máximo de suas possibilidades, justifica as desigualdades de resultados, de aquisições e, portanto, a divisão de trabalho e a configuração hierárquica das relações sociais. O caráter aberto da estrutura social para a mobilidade individual oculta a determinação social do desenvolvimento do sujeito como consequência das profundas diferenças de origem que se introjetam nas formas de conhecer, sentir, esperar e atuar dos indivíduos. Este processo vai minando progressivamente as possibilidades dos mais desfavorecidos social e economicamente, em particular num meio que estimula a competitividade, em detrimento da solidariedade, desde os primeiros momentos da aprendizagem escolar. (p. 16)

Pérez Gómez discute a diferença entre instrução e educação, entendendo a segunda como um processo que ultrapassa a transmissão e a troca de conhecimentos, em que estão presentes também as interações que ocorrem na escola e na aula. Segundo ele, o conteúdo oficial do currículo serve para as avaliações, para os exames escolares, mas logo pode ser esquecido. Já a aprendizagem dos mecanismos, estratégias, normas e valores de interação social configura uma conduta que vai além da própria escola (p. 17).

Viver na escola, sob o manto da igualdade de oportunidades e da ideologia da competitividade e meritocracia, experiências de diferenciação, discriminação e classificação, como consequência

do diferente grau de dificuldade que tem para cada grupo social o acesso à cultura acadêmica, é a forma mais eficaz de socializar as novas gerações na desigualdade. Deste modo, inclusive os mais desfavorecidos aceitarão e assumirão a legitimidade das diferenças sociais e econômicas e a mera vigência formal das exigências democráticas da esfera política, assim como a relevância e utilidade da ideologia do individualismo, a concorrência e a falta de solidariedade. (p. 21)

Da mesma forma como descrita por Cortella, Pérez Gómez reconhece que a escola, como qualquer instituição social, é marcada por contradições e interesses em confronto e, nesse quadro, há espaços de autonomia (relativa) que podem ser utilizados para desequilibrar a tendência reprodutora do processo de socialização. A reprodução, não sendo um processo linear e mecânico, é marcada por profundas contradições e inevitáveis resistências que podem ser individuais e/ou grupais.

Pelo que se pode verificar da leitura desses autores, há o reconhecimento da face reprodutora da escola mas há, também, o reconhecimento de um espaço para resistências e desequilíbrios. Há, portanto, uma recomendação clara: sejamos críticos, porém otimistas!

Freitas (1995, p. 96), apoiando-se em Bourdieu e Passeron, adverte que “se não houver resistência, a escola traduz as desigualdades econômicas em educacionais e, depois, retraduz as desigualdades educacionais em desigualdades econômicas”.

Mas, quais seriam os caminhos ou as alternativas para reforçar ou viabilizar as possibilidades de resistências e mudanças?

Freitas (1995) prega o rompimento com a “aula” da escola capitalista, que se configura na verbalização sobre o mundo, ou seja, na distância em relação à prática social concreta. A organização do trabalho pedagógico da escola e da aula é desvinculada da prática, porque é desvinculada do trabalho material, sendo uma prática artificial, diferente do trabalho vivo. O autor não se satisfaz com a compreensão, embora considere no geral como correta, sobre a não-materialidade do trabalho docente. Para ele, reconhecer o caráter não material do trabalho não implica, necessariamente, reduzir-se a ele, como faz a aula da escola capitalista.

O autor defende, como outros, que a prática social deve ser o ponto de partida e de chegada do processo educativo, mas propõe a

superação do modelo tradicional de articulação das relações entre professor, aluno e saber, em que o trabalho está substituído pela atividade do professor, ou melhor, pelo verbalismo do professor, pelo discurso sobre a prática. O mundo é transformado em matéria escolar sobre a qual o professor discursa.

A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção do conhecimento por meio do trabalho com valor social e não do trabalho de faz-de-conta, artificial. Uma frase de Pura Lúcia O. Martins, citada por Freitas (1995, p. 55), é suficiente para consolidar a crítica e sugerir uma superação: “não se trata de falar sobre, mas de se vivenciar com”.

A organização adequada supõe o trabalho como mediador da relação professor-aluno e saber, dando consistência à idéia do professor que ensina aprendendo e de alunos que aprendem ensinando. Segundo Wachowicz (1995, p. 42),

não se trata portanto de um processo de transmissão, mas de apropriação. O confronto que se passa na sala de aula não se passa entre alguém que sabe um conteúdo (o professor) e alguém que não sabe (o aluno), mas entre estas pessoas e o próprio conteúdo, na busca de sua apropriação.

Segundo Wachowicz, a forma didática é uma conseqüência dos objetivos. Esta afirmação é o desdobramento do que a autora chama de “conjunto de que se trata no processo de ensino”, ou seja, conteúdo, forma e objetivos. Para ele, os objetivos determinam a relação entre o conteúdo e a forma. No entanto, se eles não forem explicitados, tornando-se “objetivos conscientizados”, a forma já existente é afirmada (Wachowicz, 1995, p. 93).

Ter o trabalho como mediador da relação professor-aluno e saber significa buscar a união ensino-produção, buscar a superação das rupturas históricas entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução, entre ciência e trabalho. É ter a prática social como ponto de partida e de chegada, objetivando uma compreensão integral do processo produtivo e uma reaproximação entre ciência e produção, no sentido da formação do homem produtor numa dimensão completa.

Há uma citação de Veiga (apud Freitas, 1995, p. 50) que bem se adequa a esse ponto e, em particular, à Educação Física, entendida durante

muito tempo, e até hoje, como uma disciplina essencialmente prática. “É teórica sem ser mera contemplação, uma vez que é a teoria que guia a ação e é prática sem ser simples aplicação da teoria e que não se confunde com um mero exercício.”

Pérez Gómez reclama uma nova forma de organização escolar e propõe o que ele denomina “eixos complementares de intervenção”. Um primeiro eixo ou objetivo diz respeito à superação do caráter reprodutor da escola, propondo o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem. Apesar de o termo compensatório apresentar problemas em outras áreas, parece que esse eixo responde ao intento de quebrar o ciclo a que Freitas se refere: as desigualdades econômicas geram desigualdades educacionais e as desigualdades educacionais geram as desigualdades econômicas.

O autor defende a substituição da lógica da homogeneidade pela lógica da diversidade. Afirma que tratar os desiguais de forma igual é consagrar a desigualdade e a injustiça presentes desde a sua origem social. O tratamento uniforme representaria tão-somente a ratificação de um atraso imediato e de um fracasso anunciado a médio prazo.

[...] a igualdade de oportunidades não é um objetivo ao alcance da escola. O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social. (Pérez Gómez, 1998, p. 24)

O segundo objetivo é provocar e facilitar a reconstrução de conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os alunos assimilam direta e acriticamente nas práticas sociais de sua vida anterior e paralela à escola. Para isso o autor anuncia dois movimentos básicos:

- diagnosticar pré-concepções e interesses com que os alunos interpretam a realidade e agem; e
- oferecer o conhecimento público como ferramenta para análise e reconstrução das pré-concepções, interesses e atitudes.

O autor afirma que a reconstrução de conhecimentos e atitudes não se dá apenas com transmissão e intercâmbio de idéias. Ele argumenta em favor da vivência de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer.

[...] requer outra forma de organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais na aula e na escola. É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação. (Pérez Gómez, 1998, p. 26)

Essa outra organização requer, como anunciam Wachowicz, Freitas e Pérez Gómez, uma reordenação dos objetivos da escola e da aula, que se desdobra ou se articula no trato com o conhecimento, incluindo a dimensão da avaliação. Tudo isso no terreno dos conflitos, das contradições e da autonomia relativa *da* e *na* escola. Um desafio prioritário é superar a alienação que se opera na produção de conhecimento, devolvendo-lhe sentido e significado de modo que, sem desconsiderar as exigências formais, extrapole-se o sentido valorativo determinado pelo sistema de ensino, pela escola e, em última instância, pelo próprio professor.

ESPORTE DA ESCOLA X ESPORTE NA ESCOLA: RETOMANDO O DEBATE

Em artigo publicado em 1996, Tarcísio Mauro Vago revive a discussão sobre o caráter da escola trazendo-a para a especificidade da Educação Física e do trato com o esporte. O texto, como o próprio título³ indica, estabelece um diálogo com algumas posições sustentadas por Valter Bracht e expressas em diferentes artigos reunidos no livro *Educação Física e aprendizagem social*.

Vago questiona a formulação que contrapõe o esporte *na* escola ao esporte *da* escola de forma absoluta, em que a existência de um representa a ausência do outro. A idéia central defendida é a de que a escola pode, ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas, produzir uma cultura escolar de esporte, estabelecendo uma relação de tensão permanente.

Minha leitura é no sentido de que o texto de Bracht serve apenas de mote para a reflexão de Vago. As críticas às posições defendidas por Bracht são compreendidas e as formulações criticadas são até mesmo justificadas no próprio texto de Vago. Ainda assim, há alguns pontos que

merecem observações. Parece-me que a reflexão do autor é consistente e adequada, cabendo apenas uma rearrumação nos argumentos. O texto tomado como um todo não deixa dúvidas de que o autor reconhece em Bracht e nele próprio um posicionamento em torno de que a escola possui tanto uma face reprodutora, como uma face autônoma.

O que eu chamo de necessidade de rearrumação diz respeito às categorias *realidade* e *possibilidade*, que se materializam no uso que o autor confere à expressão *também*. Depois de argumentar, baseado em Nóvoa e Chervel, que Bracht se fixa apenas na visão reprodutora da escola, sem ainda reconhecer o trabalho interno de produção de cultura, Vago (1996, p. 7) faz o seguinte comentário:

O entendimento de Bracht não é improcedente: a escola pode, sim, de um lado, estar cumprindo também aquela tarefa por ele exposta. Mas, de outro lado, a escola pode não se reduzir a ela, como se fosse “correia de transmissão” de uma cultura produzida por outros “sistemas”, sem intervir nela.

Qual é o problema? Segundo Cheptulin (1982), a realidade é o que realmente existe e a possibilidade, realidade potencial, é o que pode produzir-se quando as condições são propícias. Desse modo, questiono sobre qual é a face atual da escola e qual a face possível. A escola não pode *também* ser reprodutora. Ela é! Ela pode *também*, isto sim, ser espaço de resistência, de luta, de contra-hegemonia, de contracultura, o que depende de uma intervenção consciente e articulada. O próprio Vago afirma, em dois momentos distintos, que as apropriações e práticas não autorizadas de esporte por alunos e professores se constituem em temas de investigação que precisam ser mais explorados. Esta afirmação indica que a localização adequada da escola, como produtora de cultura (contracultura), é adiante do *também* e não antes.

Para seguir adiante, devo fazer um registro sobre o questionamento à proposição do esporte *da* escola em contraposição ao esporte *na* escola. Tal registro é importante porque eu mesmo tenho questionado a atualidade e a abrangência dessa contraposição. No meu entendimento, faz-se necessário aqui um acerto de contas, em dois sentidos. O primeiro é reconhecer que é próprio da produção de um conhecimento que objetiva servir de instrumento de intervenção o uso tático de termos para ilustrar contraposições, sugerindo inversão de prioridades, mudança de eixo,

enfim, sugerindo desequilíbrios. Parece-me o caso. Sendo assim, a contraposição em tela tem características semelhantes a outras do tipo qualidade x quantidade, lúdico x competitivo, entre outros exemplos.

O segundo sentido diz respeito à idéia de produção de uma cultura escolar. Argumentando sobre a impossibilidade de a escola ficar alheia ao esporte que acontece fora dela, ou seja, da impossibilidade de desconsiderar o esporte *na* escola, Vago afirma:

[...] por suas relações com a totalidade social, da qual é uma manifestação, a escola não poderia ficar alheia a todo esse processo histórico de consolidação do esporte como prática cultural da sociedade moderna. Ele penetra por seus portões, é praticado em seus espaços e em seus tempos, consolida-se como conteúdo de ensino da Educação Física (o espaço e o tempo oficiais para o seu ensino). É eleito (ou imposto?) como algo digno de ser ensinado. Em suma, é por esse processo histórico que se tem o “esporte na escola”: o esporte entrou no “campo” da escola. (p. 10)

O acerto de contas no sentido da produção de uma cultura escolar reside, justamente, no fato de que o esporte penetra pelos portões da escola, ocupa seus espaços e seus tempos e sai da escola tal como entrou, sem modificações, sem alterações, tendo apenas produzido (formado) os atletas e os consumidores do espetáculo esportivo. Ou será que essa situação não é real, é só invenção dos “teóricos”, do pessoal “do contra”, dos “pouco práticos”? Quero dizer com isso que, nas “condições normais” do momento, o esporte entra e sai da escola do mesmo jeito, o que significa que a cultura escolar do esporte, ou a cultura produzida na escola, não estabelece uma tensão de forma inexorável, estando também no plano das possibilidades. Diferentemente do exposto nos textos de Bracht e de Vago, analiso que o esporte *da* escola pode ser exatamente igual ao esporte *na* escola. A possibilidade de serem diferentes está inscrita na esfera da ação do professor, na prática pedagógica, que, por sua vez, está instruída pelo projeto político-pedagógico da escola.

Vago sugere a problematização do esporte como fenômeno sociocultural, a partir do confronto dos valores e códigos que o fazem excludente e seletivo, com valores e códigos “que privilegiam a participação, o respeito à corporeidade, o coletivo e o lúdico”. Dessa forma, acredita o autor, a escola “produz uma outra forma de apropriação

do esporte, produz um outro conhecimento acerca do esporte” (p. 12).
Em outro trecho ele afirma:

 Não sendo mesmo possível à escola isolar-se da sociedade, já que a escola é, ela mesma, uma instituição da sociedade, uma de suas tarefas, então, é a de debater o esporte, de criticá-lo, de produzi-lo... e de praticá-lo! (p. 13)

Em suma, dessa forma é que a escola pode provocar a tensão. E o que significa isso, senão mais uma tentativa de reaproximar ensino e produção? Significa a referência no trabalho, na atividade humana, na prática social. Significa dizer que a escola não é lugar de repetir o trabalho, ou melhor, simular o trabalho, mas o lugar de realizar trabalho e isso também se dá no esporte.

Um dado importante proveniente do entendimento da escola como produtora de cultura é que ele responde a uma preocupação recorrente, qual seja a de que as mudanças que têm lugar na escola não devem se encerrar nela mesma. Embora determinada socialmente, a escola pode transformar-se e gerar transformações, ou seja, a escola não é uma ilha, um gueto onde se pode fazer um esporte diferente, mas um lugar que, fazendo o esporte de forma diferente, pode motivar diferenças em outros âmbitos, numa relação em mão dupla com a sociedade.

[...] o que de pior poderia acontecer à idéia de se construir um esporte como prática cultural portadora de valores que privilegiam, por exemplo, o coletivo e o lúdico, é o enclausuramento dessa idéia na escola, como se ela fosse possível e desejada somente em seu interior. Aprisionar essa idéia na escola é antecipar a sua morte. (Vago, 1996, p. 12)

Ora se se quer o confronto – a tensão permanente – com os códigos e valores agregados ao esporte pela forma capitalista de organização social para construirmos outros valores a partir da escola (a solidariedade esportiva, a participação, o respeito à diferença, o lúdico, por exemplo), é fundamental que o façamos para toda a sociedade. (Vago, 1996, p. 13)

A partir dessa preocupação, o autor retoma, com novo fôlego – e, a meu ver, adequadamente –, a crítica à idéia de um esporte *da* escola

descolado do esporte de fora da escola, que só possa ser praticado no interior da escola. Para Vago,

[...] isso seria esvaziar de sentido o ensino do esporte como um dos temas da Educação Física ou, então, até mesmo reforçar o seu ensino nos moldes atuais, baseado predominantemente na exclusão de muitos e na *performance* de poucos” (p. 13).

Um desafio que deve orientar novos estudos e experiências é justamente identificar diferentes formas de modificação do esporte e, noutro sentido, formas de esse esporte modificado “retornar” à sociedade de modo que, também nesse cenário mais amplo, possa provocar tensões.

DISCUTINDO PROPOSIÇÕES E PROPONDO DISCUSSÕES

Em sua proposta de “Transformação didático-pedagógica do esporte”, Kunz (1994) apresenta os seguintes passos ou procedimentos: a) identificar o significado central do *se-movimentar* de cada modalidade, o qual que deve ser preservado; b) compensar as insuficientes condições físicas e técnicas dos alunos através de arranjos materiais; e c) transformar o sentido individual e coletivo das atividades através da reflexão.

Kunz apresenta significativos exemplos, abordando o atletismo, cuja principal característica é a substituição do confronto e da competição entre os alunos – forma tradicional de tratar o atletismo – por ações coletivas e lúdicas. Mesmo quando o elemento comparação/superação está presente, ele se dá em relação às possibilidades de cada aluno. Desses exemplos, é fundamental extrair princípios e procedimentos que possam ser contemplados em novas experiências. Aqui, discuto dois pontos que me chamam a atenção.

O primeiro diz respeito à possibilidade de extrapolação para outras modalidades esportivas. O processo de filtragem do significado central e a questão dos arranjos materiais estão bastante claros, dependendo mesmo de estudos e experimentações para viabilizá-los em relação a outros esportes. A dificuldade maior está justamente na alteração do sentido das atividades, sobretudo quando se trata da superação do confronto e da competição. Se essa alteração é, de certo modo, tranqüila em relação ao atletismo, não se vislumbra da mesma forma para outros esportes, especialmente os jogos coletivos com bola. Mas, por que essa diferença?

Na forma tradicional do atletismo, nas provas propriamente ditas, independentemente de a disputa envolver escolas, clubes ou outras representações, há dois elementos de comparação que mobilizam a competição. Explicando de outra forma: a competição se estabelece em dois níveis comparativos, um local-visual e outro genérico-temporal. No primeiro, a comparação se dá entre os que comparecem à prova, podendo-se verificar o resultado e estabelecer uma classificação imediata até mesmo pela simples visualização. O segundo nível comparativo ultrapassa o local da prática e se dá através do confronto entre marcas obtidas em diferentes locais e períodos, estabelecendo-se também uma classificação. Nas “provas” de atletismo na escola, sobrevive apenas o nível comparativo local-visual. Mas, busca-se uma classificação, uma definição do sucesso alcançado por meio da comparação entre os alunos. Já numa “prova” transformada, como o autor procura mostrar, há uma mudança de meta, de desafio, ou seja, busca-se a realização e a superação das próprias possibilidades que são, reconhecidamente, diferenciadas de um aluno para outro.

No jogo coletivo com bola, seja ele o handebol, o voleibol, o basquete ou o futebol, no próprio significado central do jogo está a busca de um objetivo que, uma vez atingido por um dos grupos, configura imediatamente uma desvantagem para o outro. Esta desvantagem pode ser superada, ou não, até o final do jogo e a proclamação final do resultado, seja pelo esgotamento do tempo, seja pelo alcance da quantidade de pontos, com ambas as situações previamente definidas. Ou seja, no significado central dessas atividades esportivas está definida uma incompatibilidade de objetivos para as equipes participantes. Aqui reside a maior dificuldade de alteração do sentido do jogo. Isso não quer dizer que as alterações de sentido não sejam possíveis. Estou apenas alertando que os exemplos mostrados trabalhados por Kunz, embora extremamente válidos, encerram menores contradições e resistências do que pode ser encontrado em outras modalidades. Pelas experiências que conheço posso afirmar que nesses casos aumenta sobremaneira o papel do elemento reflexivo e merecem cuidados especiais os mecanismos utilizados para a formação dos grupos para jogar, em que deve predominar o equilíbrio entre as equipes; internamente a cada uma delas, deve ser fomentada a contribuição dos mais experientes e habilidosos para a aprendizagem

dos menos habilidosos e menos experientes, ao invés de apenas fazerem a “cobertura” para evitar e/ou corrigir possíveis erros.

A segunda questão diz respeito à relação com a técnica e, por analogia, com as regras e as táticas dos diferentes esportes. O que quero destacar nesse ponto é que a correta prioridade ao significado e à alteração de sentido individual e coletivo, numa perspectiva crítica de ensino dos esportes, não pode deixar de fora a abordagem da técnica, como também das regras e das táticas. Pelo contrário, a técnica e a tática e, com algumas diferenças, também as regras precisam igualmente ser preservadas em seus significados centrais e alteradas em seus sentidos individual e coletivo. Uma coisa é certa: esses conhecimentos não podem ser sonogados aos alunos.

Mas, para mudar o tratamento desses conhecimentos, é preciso identificar como ele vem se dando. Em relação à técnica, o comum é tratá-la como movimento previamente estabelecido e padronizado, que é geralmente praticado (treinado) fora do jogo e aplicado no jogo de forma condicionada e mecânica. Mas é possível uma outra abordagem. A técnica pode ser tratada na perspectiva da resolução de problemas colocados para os alunos, incentivando a descoberta e a pesquisa, no sentido de buscar a melhor maneira de fazer algo. Pode, ainda, ser tratada como elemento do jogo e não como algo de fora para dentro, razão pela qual precisa ser aprendida, descoberta e praticada no próprio jogo ou em situações que, mesmo parciais, preservem o significado do jogo e a própria condição de jogo, fugindo à monotonia de exercícios fragmentados e maçantes. Mas esse processo também deve garantir ao aluno o conhecimento e a reflexão a respeito do desenvolvimento das técnicas em função do esporte de alto rendimento ou espetáculo. Do contrário, a abordagem crítica fica a meio caminho, quase crítica ou semicrítica.

O conhecimento tático também precisa ser libertado da mera aplicação de esquemas prévios. Como está mais relacionada à dinâmica do jogo, a tática pode não só ser trabalhada na perspectiva da resolução de problemas concretos como se configurar em processo desafiador de entendimento e análise de como se desenvolve um jogo, das razões de ter se configurado um determinado resultado e não outro. Enfim, um conhecimento que, de fato, extrapola o saber-fazer. Também em relação à tática, devem ser garantidos o conhecimento e a reflexão sobre os

esquemas utilizados nas diferentes modalidades e por diferentes “escolas esportivas”.

Da mesma forma deve ser encarado o trato com as regras. Deve ser desmistificada a idéia de que são as regras que definem o jogo por si só. O significado central do jogo não é explicado pelas regras, embora esteja contido nelas. O significado é, ao mesmo tempo, algo mais simples e mais amplo. As regras, isto sim, dirigem, regulam e modelam o andamento do jogo. E quando se quer modificar o andamento do jogo, a sua direção, regulação e modelagem, alteram-se as regras. Não esquecendo, porém, que, mesmo trabalhando com regras alteradas, as regras oficiais das modalidades também precisam ser conhecidas pelos alunos, podendo, inclusive, ser apresentadas e experimentadas para que, daí, sejam geradas as mudanças.⁴ Um aprendizado importante nesse aspecto é quanto ao fato de que as regras mais respeitadas são justamente as que são (re)elaboradas e definidas pelos próprios participantes.

Essas três dimensões (da técnica, da tática e da regra) devem ser tratadas articuladamente, porque é dessa forma que elas existem na realidade do jogo. Assim, deve-se buscar a compreensão de que, em cada uma dessas dimensões, para cada definição tomada é exigida uma outra que a complementa e assim por diante (uma tática puxa a outra), ocorrendo o mesmo processo entre as diferentes dimensões, ou seja, uma técnica permite uma tática que, por sua vez, é facilitada ou dificultada por uma regra etc.

Em suma, um trato diferenciado e crítico do esporte não deve afastar os alunos do esporte criticado, mas dirigir esse contato através de uma “transformação” que garanta a preservação do significado, a vivência de sucesso nas atividades e a alteração de sentidos através da reflexão pedagógica. Tudo isso dentro de um programa que dê conta do percurso do aluno no processo de apreensão do conhecimento, ou seja, de um currículo para a Educação Física.

ABSTRACT

The text presents a brief boarding about the school and the class as possible spaces of resistance to the mere reproduction of the dominant values. The school and the class can, also, configure as spaces of production of culture, stimulating the criticism and creativity, having the work as mediator of the relationship teacher – student and knowledge. This approach unfolds in the treatment with the sport, presenting and discussing some propositions and examples.

KEY WORDS: School, work, sports

NOTAS

1. Pode ser acrescentado aqui o fato de que a elite, quando se dispõe a defender a qualidade na educação, sempre a reduz a uma qualidade técnica e formal.
2. Essas dimensões também são apontadas por Mészáros, citado por Freitas (1995, p. 95).
3. 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.
4. Uma estratégia a ser melhor examinada na Educação Física é a de “transgressão intencional”, utilizada em trabalhos na área da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. *A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Recife, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação – UFPE.
- BRACHT, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREITAS, Luis Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-26.
- 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.

WACHOWICZ, Lilian Anna. *O método dialético na didática*. 3. ed.
Campinas: Papirus, 1995.

A TEORIA/CONCEPÇÃO SISTÊMICA: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA NA PEDAGOGIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

MARCELO GUINA FERREIRA*

RESUMO

Inicialmente pensado para ser uma resenha do livro *Educação Física e sociedade*, em que encontramos parte essencial da construção teórica da chamada concepção sistêmica de educação física, este artigo amplia seus limites e dialoga com algumas outras produções no âmbito desta que pretende ser uma 'sociologia (sistêmica) da educação física'. Nossas considerações se direcionam para aspectos epistemológicos, políticos e pedagógicos desta teoria. Argumentamos que: a) ela aponta elementos metodológicos que contribuem com o discurso crítico em EF; b) encontra-se atravessada tanto por pressupostos que identificam o discurso crítico quanto por aqueles que demarcam uma postura conservadora; c) uma perspectiva sociológica com base na teoria dos sistemas possui fatores limitantes para o desenvolvimento de algo como uma 'sociologia da EF'.

PALAVRAS-CHAVE: concepção sistêmica, sociologia, educação física.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos pudemos perceber uma forte presença, no cenário da produção do conhecimento em Educação Física (EF), de estudos voltados para o desenvolvimento de uma teoria ou pedagogia da EF. Em outra oportunidade (Ferreira, 1995) apresentamos uma breve síntese do atual quadro de desenvolvimento da teoria da EF brasileira, localizando algumas de suas principais abordagens e respectivas problemáticas investigadas, impasses e perspectivas. Neste contexto surgiu a necessidade de dispensarmos uma maior atenção para o estudo detalhado de cada teoria ou pedagogia da EF. Com este intuito resenhamos algumas das propostas que, em nosso julgamento, representam (mas não esgotam) o atual estágio da teoria da EF no país. Entre elas encontra-se a assim chamada teoria ou concepção sistêmica da EF (Betti, 1991), da qual nos ocuparemos no presente artigo.

* Professor da Faculdade de Educação Física da UFG.

Inicialmente a intenção era produzir uma resenha do livro *Educação Física e Sociedade*, de autoria do Prof. Mauro Betti, que contém o arcabouço teórico-metodológico essencial desta concepção ou teoria sistêmica da EF. De fato, os leitores encontrarão aqui tal resenha, todavia, fomos além e optamos por incluir, no corpo da presente análise, outros textos e artigos do Prof. Betti por julgar que eles ajudam a ampliar a compreensão de tal concepção. Com isto, este texto perde o caráter mais formal de resenha de um livro e se permite a abranger um conjunto de elementos outros, que nos possibilite não apenas uma interpretação mais integrada dos fundamentos centrais da concepção sistêmica, como também, exatamente por isto, sua crítica igualmente mais articulada.

O texto inicia com uma síntese da obra *EF e sociedade*, em seguida apresenta uma análise crítica de seus pressupostos, ao mesmo tempo em que analisa outras produções teóricas no âmbito da teoria sistêmica da EF. Basicamente nossas considerações se dividem em três principais eixos de reflexão: a) epistemológico; b) político-ideológico e c) pedagógico-educacional. Por fim, buscamos evidenciar que a teoria da EF em tela: a) de fato aponta elementos metodológicos alternativos, visando a contribuir com o discurso crítico em EF; b) encontra-se atravessada tanto por pressupostos que identificam o discurso crítico quanto por aqueles que demarcam uma postura epistemológica, política e pedagógica conservadora; e c) possui na perspectiva sociológica, assumida com base na teoria dos sistemas, fatores limitantes para um desenvolvimento mais efetivo de uma sociologia da EF.

TEORIA/CONCEPÇÃO SISTÊMICA: BREVE SÍNTESE OU... PREPARANDO O DEBATE E A POLÊMICA

Como as decisões tomadas no ensino da Educação Física (EF) relacionam-se a interesses contidos na política educacional de determinado contexto histórico, expressando uma dada relação escola-sociedade? Como tais opções objetivam-se no trinômio professor-aluno-conteúdo, influenciando a formação de certa concepção de homem? Enfim, como a dinâmica social interna da prática pedagógica em EF vincula-se a objetivos educacionais estabelecidos historicamente?

Pode-se dizer que tais indagações constituem o núcleo da problemática, objeto da investigação, do professor Mauro Betti. Mais especifi-

camente, sua preocupação volta-se para discursos pedagógicos críticos na EF que, a partir de meados dos anos 80, conseguem substanciais avanços no plano sociofilosófico, mas que ainda não logrou a mesma efetividade em transladar este discurso crítico para a prática pedagógica, ou para o interior do trinômio professor-aluno-matéria de ensino.

Como, então, explicar as opções pedagógicas tomadas no ensino de EF, desde suas primeiras propostas de implantação curricular oficial no Brasil, até a emergência do discurso pedagógico crítico nos anos 80? O autor admite por pressuposto que só o nível sociológico de análise permite uma interpretação destas questões, demonstrando que, de fato, a atuação do professor de EF “se dá numa concretude histórica, sociocultural e econômica que condiciona e é condicionada” (p.11) pela mesma. Por isso, seu estudo trata, fundamentalmente, do desenvolvimento de um modelo sociológico que possibilite responder as indagações já colocadas, e considerando-se o período entre 1930 e 1986. Enfim, trata-se de uma teoria sociológica da EF.

Betti aborda a temática a partir de duas opções teórico-metodológicas principais: a) a insatisfação com “paradigmas sociológicos tradicionais” derivados um do positivismo, outro do marxismo, e possibilidades pouco promissoras de “abordagens filosófico-ideológicas” (afastam-se da prática inerente a EF) e do “método empírico reducionista” (reducionista no trato daquela prática) levaram o autor a optar por uma alternativa metodológica: a sociologia segundo a moderna teoria dos sistemas (Buckley apud Betti, 1991), na qual um sistema é um conjunto de elementos interagindo; b) a partir desta abordagem a EF é vista como sistema hierárquico aberto. Hierárquico porque interage com níveis superiores de determinação: o macrossocial, o sistema educacional e o escolar que, nesta ordem, influenciam do mais geral para o mais particular, até alcançar a própria EF. Assim, o nível hierárquico mais inferior é o trinômio professor-aluno-conteúdo. O sistema é aberto porque a EF sofre influências do meio social, mas também o influencia.

Portanto, como os elementos deste sistema hierárquico aberto interagiram nos períodos de 1930 a 1986, influenciando opções pedagógicas tomadas na prática pedagógica em EF? Sempre em busca de resposta, Betti realizou investigação histórica que o levou a determinar a seguinte subdivisão: 1930-1945; 1946-1968; 1969-1979 e 1980-1986.

De 1930 a 1945 a sociedade brasileira vivia um período de consolidação do modelo econômico urbano-industrial, que suplantou o modelo antigo agrário. A política educacional orientava-se então para a “formação da elite política e de recursos humanos de nível médio para a indústria e o comércio” (p.131), com ênfase em valores que exaltavam o nacionalismo e o militarismo. O discurso pedagógico da EF era eminentemente biologicista, de caráter higienista e eugenista. Seus objetivos direcionavam-se para a melhora de “funções orgânicas”, “aperfeiçoamento físico” e desenvolvimento de “qualidades morais”. O método de ensino prevalecte era o francês.

De 1946 a 1968 o país viveu um período de intenso crescimento industrial, de ideologia desenvolvimentista e relativa democratização política. A política educacional voltava-se para uma “descentralização liberal-democrática” e expansão do ensino público. Por isso, o discurso pedagógico da EF tornou-se “biopsicossocial” com ênfase “no valor educativo do jogo”. Seus objetivos visavam à melhoria “fisiológica, psíquica, social e moral”. O método prevalecte, por excelência, foi a Ginástica Desportiva Generalizada (MDG).

De 1969 a 1979 o país viveu o período de fechamento e arbítrio sociopolítico pós-64, de acordo com novas exigências de desenvolvimento de seu modelo econômico, alicerçado na doutrina da segurança nacional. A política educacional voltava-se para tais finalidades. Desta forma, o discurso pedagógico da EF vincula-se ao valor “educativo do esporte”, cujos objetivos são a iniciação e *performance* esportiva, tendo a aptidão física como referência central. Aqui não há caracterização de um método, mas sim a total esportivização da EF, esportivização elevada, inclusive, a “razão de estado”, i. e., a EF como base da pirâmide esportiva.

De 1980 a 1986 a política educacional passa a ser questionada em seus rumos históricos e finalidades sociais. Surgem propostas de “descentralização e participação como solução para a crise” (p.132), bem como de uma revalorização do papel social da escola. Neste contexto de reabertura política, caracterizada pelo esgotamento do regime tecnoburocrático-militar, o discurso pedagógico da EF adquire contornos críticos, numa busca de transformação social, “pensamento crítico”, “criatividade” e “conscientização”. Faltaria, entretanto, método ou métodos de ensino que lhe correspondessem de forma mais sistemática e efetiva.

Como explicar este quadro histórico-social sob a perspectiva sociológica sistêmica, propondo mudanças?

Betti construiu seu modelo explicativo a partir de contribuições da sociologia da educação e do esporte. A primeira contribuiria para o exame das relações entre escola e sociedade, e a segunda para o exame da dinâmica interna da prática de atividades físicas. Com este modelo o autor pretendeu elaborar uma teoria sociológica (sistêmica) da EF, capaz de explicar como, em contextos históricos diversos, as distintas políticas educacionais atribuíam à escola determinado papel social, o que acarretava para a EF determinada influência quanto à tomada de opções pedagógicas no trinômio professor-aluno-conteúdo. Ou seja, explicaria como o movimento, a atividade física, através do acionamento de determinados mecanismos sociais no interior daquele trinômio, atenderia a objetivos e valores postulados pela política educacional historicamente estabelecida, configurando certa influência sobre a formação do educando.

Em suma, o modelo é um sistema complexo, hierárquico e aberto, com quatro níveis de hierarquia: a) política educacional: “mecanismo de transposição dos valores e prioridades sociais para o sistema educacional e escolar”; b) escola: “o instrumento de operacionalização da política educacional, que também define o perfil do egresso do sistema”; c) EF: “transpõe a política educacional, os objetivos do sistema escolar e os interesses de outros sistemas sociais para a prática da Educação Física”; d) processo ensino-aprendizagem: “relacionamento do trinômio professor-aluno-matéria de ensino”. Betti ressalta ainda que o caráter aberto do sistema se deve não apenas à relação de influência recíproca entre o macrosocial e a EF, mas também entre forças sociais outras que a influenciaram como os sistemas militar (décadas de 30 e 40, sobretudo) e esportivo (a partir dos anos 60-70).

Para completar a caracterização do modelo, Betti o concebe segundo polaridades num *continuum* cujos extremos envolvem tanto variáveis sociopsicológicas quanto variáveis didático-pedagógicas. Estas seriam relativas: aos conteúdos – formais e não-formais seriam pólos extremos; aos estilos de ensino – do comando à resolução de problemas. Quanto às variáveis sociopsicológicas, a partir de teorias da sociologia do esporte (teoria do jogo-Huizinga, teoria das polaridades de Elias e Duming e modelo de profissionalização de atitudes de Webb), o autor

destacou: 1) finalidade – trabalho a jogo, refletindo o caráter de tendência de seriedade ou ludicidade das atividades; 2) interação social – competição a cooperação, refletindo a sobrepujança de indivíduos ou grupos sobre outros, ou a associação destes para obtenção de metas comuns; 3) resolução de conflitos – controle externo x interno, exercido por indivíduos externos ao grupo (árbitro, professor etc) ou pelos próprios estudantes; 4) regras – rígidas x flexíveis, envolvendo atividades físicas intitucionalizadas e não permeáveis a adaptações e variações dentro das características e interesses dos participantes, ou atividades adaptadas e modificadas segundo tais interesses e necessidades; 5) profissionalização de atitudes – vitória a honestidade, “refere-se a tendência da atividade de levar o participante a uma atitude de profissionalização ou honestidade. No ponto intermediário deste contínuo encontra-se a busca do desempenho habilidoso (jogar tão bem quanto possível)” (p.144).

Sua metodologia constou basicamente de uma análise das variáveis a partir dos métodos de ensino hegemônicos nos diversos momentos da história da EF brasileira, além de uma identificação entre a dinâmica social presente nestes e os objetivos formativos propostos pela política educacional hegemônica.

Assim, Betti identificou como a inter-relação destas variáveis viabilizava a consecução de determinados objetivos educacionais. Só para exemplificar, veja-se um caso de cada grupo de variáveis. No caso das didático-pedagógicas teríamos, por exemplo, os estilos de ensino: o comando e a resolução de problemas representando extremos. Os discursos hegemônicos na EF utilizaram, até pela influência do militarismo, o comando. Todavia, para os discursos emergentes, a resolução de problemas constituiria alternativa. Nas interações sociais os extremos seriam, competição e cooperação. Por analogia, o discurso crítico deve buscar efetivar o pólo da cooperação. Logo, é sob esta perspectiva que Betti vislumbra alternativas de alteração na dinâmica social interna da prática pedagógica em EF, capaz de viabilizar a formação de um modelo de cidadão crítico, criativo e consciente.

Betti observou que a formalidade dos conteúdos, o ensino por comando, a atividade física identificada com finalidades de trabalho, a rigidez das regras e o controle externo na mediação de conflitos têm prevalecido ao longo da história da EF no país. Assim, para os discursos críticos, uma metodologia do ensino deve pautar-se não apenas no exa-

me destas variáveis, mas também na compreensão sistêmica da prática pedagógica em EF.

Ao concluir, o autor admite que a ausência de produção de conhecimentos científicos e a conseqüente falta de realimentação da prática foram fatores que retardaram a compreensão da EF como área específica de conhecimento, facilitando a sua instrumentalização para fins diversos, já que dentro do sistema educacional ela tem sido vista como uma mera “atividade” (p.162). Com isto Betti indica a fragilidade do sistema EF que, não devidamente preenchido com suporte teórico-metodológico em bases científicas e pedagógicas, foi/é facilmente preenchido pelos sistemas militar e esportivo que, em contextos históricos distintos, lhe determinaram não apenas conteúdos e métodos, mas também objetivos educacionais de acordo com a política educacional traçada pelas relações de poder predominantes na sociedade.

Betti percebeu, por um lado, uma similaridade entre propostas pedagógicas e modelos de cidadãos desejados pela estrutura socioeconômica, nos períodos de 1930 a 1945 e de 1970 a 1979, períodos históricos também com certa similaridade (Estado Novo e governos militares pós-64). Por outro lado, percebeu que em períodos de “relativa democratização, entre 1946-65 e após 1982, delineou-se um “modelo de homem mais liberal” (p.166). Embora com isto o autor admita que ainda não há elementos suficientes para estabelecermos uma relação direta, do tipo causal, entre macrosistema social e prática pedagógica de EF.

Todavia, seu maior interesse parece ter sido satisfeito com estas análises. Pois, para Betti, por mais que na política educacional global sejam estabelecidos objetivos indicadores de certa concepção de homem a ser atingida, por meio de processos formais de escolarização; as inúmeras mediações pelas quais uma política educacional e seus objetivos historicamente contingentes passam, até alcançar o nível hierárquico mais inferior (o trinômio professor-aluno-matéria de ensino), acarretam conseqüências tais como: a) o grau de liberdade diminui quanto aos objetivos educacionais que já foram definidos em níveis hierárquicos superiores; b) permanece para o professor certa liberdade no que diz respeito a ativar ou não mecanismos da dinâmica social que se referem, no processo ensino-aprendizagem, aos objetivos traçados em níveis hierárquicos superiores. “Quer dizer, em última análise, o professor detém o poder de implantar ou não muitas das decisões tomadas nos níveis superiores” (p.166).

Logo, ao professor compete optar segundo suas convicções filosófico-ideológicas, e de acordo com o modelo de polaridades, por variáveis dentro do *continuum* que acionam a dinâmica social interna da prática pedagógica. Por isso, o discurso sociopolítico

propõe um modelo de personalidade que desenha um homem crítico, criativo e consciente, e os instrumentos disponíveis no processo ensino-aprendizagem para acionar tais propostas são a polarização em torno da ludicidade, controle interno, não-formalidade dos conteúdos, cooperação, flexibilidade das regras, solução de problemas e honestidade. Pode-se prever um esmorecimento deste discurso se não houver percepção suficiente para acionar esta operacionalização (p. 166-67).

Pelo exposto até o momento, Betti conseguiu de fato associar sociologia da educação e do esporte, tendo em vista a construção de um modelo sociológico de caráter sistêmico aplicado à EF. No entanto, tal não se deu sem que, por outro lado, este modelo acarretasse impasses teóricos e/ou questões problemáticas relacionadas com o desenvolvimento de uma teoria da EF no Brasil. A partir de agora passamos a discutir, ou simplesmente levantar indagações, a respeito de pontos importantes desta abordagem sistêmica.

TEORIA/CONCEPÇÃO SISTÊMICA: ANÁLISE CRÍTICA OU... APENAS COMEÇANDO O DEBATE

Inicialmente parece-nos relevante discutir a opção de Betti no âmbito epistemológico, explicitando suas possíveis conseqüências políticas. Isso decorre do fato de que o autor pretendeu encontrar uma posição de equidistância epistemológica entre uma “utilização superficial do marxismo” e um “positivismo antiquado” (p. 13), i.e., entre o próprio marxismo e o positivismo. Mas não será que tal posição acaba por privilegiar este em detrimento dos postulados daquele? Sim, porque para o positivismo a equidistância, como corolário do princípio da neutralidade, é um pressuposto básico. Para o marxismo, esta posição seria inaceitável, pois o que estaria em jogo são pontos de vista, a partir dos quais se busca compreender uma sociedade historicamente situada, no caso o capitalismo. Um ponto de vista é necessariamente um ponto de vista de

classe e, sabe-se, a posição de classe é assumida pela teoria marxista (Löwy, 1978). Logo, diante desta busca de uma postura ‘alternativa’, situada ‘entre’ os extremos clássicos do marxismo e do positivismo, parece forçoso reconhecer que Betti de fato acabou por privilegiar o segundo, senão vejamos. Para Betti “nenhum paradigma ou metodologia é capaz de desvendar todos os mistérios da organização social humana, mas cada um fornece uma contribuição particular” (p.13). Ora, queremos acreditar que o autor não está propondo algo parecido com os pressupostos da lógica formal, muito comum em certo empirismo positivista, segundo o qual a totalidade é uma soma das partes. Neste caso, cada paradigma ou metodologia explicaria sua porção do real de forma que, para entendê-lo em sua totalidade concreta (para falarmos com Kosik, 1995), seria necessário recorrer a tantas teorias quanto necessário e/ou possível.¹ Em nossa compreensão, este tipo de postura afasta Betti da tradição comum para uma teoria educacional crítica ou ainda para uma sociologia crítica da educação, conforme Silva (1992). De acordo com Silva, na tradição analítica crítica em pedagogia “é preciso partir de algumas premissas sobre quais são os processos que movem a sociedade, quais as forças que contribuem para sua estabilização ou para sua mudança” (p.53), explicitando ainda relações entre estes processos. E, para Silva, essas são as qualidades das teorias sociais clássicas, como as de Durkheim, Weber, Marx entre outros. Todavia, reconhecer a necessidade de uma teoria da dinâmica social não é o mesmo que optar por uma ou outra. Pois, a partir deste entendimento,

gostaria de sugerir que a análise que Marx faz da sociedade capitalista em *O Capital* ainda continua, em suas linhas gerais, não apenas válida, no sentido de corresponder ao seu real funcionamento, mas como aquela que encerra maior potencial analítico (Silva, 1992, p 53).

No entanto, sabemos que Betti não opta pelo marxismo e, buscando fugir também ao positivismo, apóia-se em Max Weber e na teoria dos sistemas segundo Buckley (1971).² Assim, a sociedade como sistema é vista como “conjunto de elementos em interação” (Buckley apud Betti, p.17). A sociologia, portanto, dispensaria maior atenção as inter-relações entre atores interindividuais e papéis e instituições sociais, não

dicotomizando indivíduo-sociedade (Betti, p. 17). E, por outro lado, a mudança social seria vista como a capacidade de um sistema “persistir ou desenvolver-se modificando a própria estrutura, às vezes de maneiras fundamentais” (p. 18). Ao passo que, do ponto de vista metodológico, a opção por Weber o fez admitir que valores são úteis para que, em meio à complexidade da cultura na sociedade, possamos escolher aquelas problemáticas que de fato merecem tornar-se alvo de uma investigação, sem que, no entanto, os valores impeçam o próprio desenvolvimento do trabalho de pesquisa, i.e., seu desenvolvimento e conclusões. Tal postura seria necessária em nome de uma “exigência interna de desenvolvimento e autocontrole” da ciência (Bruyne et al., apud Betti, p. 18), pois deve existir “algum tipo de ruptura entre ciência e ideologia” (Betti, p. 18).

Quanto à opção do autor pela teoria dos sistemas não apenas podemos manter nossa contraposição de que ela não encerra maior potencial analítico do que a teoria marxista diante das estruturas e da dinâmica social capitalista, como também poderíamos dizer mais, reforçando que isso afasta Betti do campo de uma pedagogia de esquerda. Para Silva (1993a), mesmo diante dos ataques que a teoria marxista, como uma ‘metanarrativa totalizante’, vem recebendo de autores pós-modernistas, ela permanece, de acordo com Jameson (1994), na condição privilegiada de teoria cujo objeto de estudo são as relações sociais capitalistas, o que a torna indispensável à teoria educacional crítica. Pois nesta

analisamos e teorizamos tendo em vista um projeto cultural de transformações do mundo social existente. Tudo aquilo que aumente nossa compreensão do mundo e da dinâmica social apenas fortalece uma tradição assim politicamente engajada. (Silva, 1993a, p. 138)

Assim, a teoria dos sistemas afasta Betti desta tradição pedagógica crítica e engajada, posto que em seu modelo parece não haver lugar para a luta de classes, e sim para “interações simbólicas” (p. 18), nem também para a idéia de revolução social, e sim para uma mudança social na qual “a sociedade responde às necessidades de mudança, adaptando sua estrutura e reequilibrando-se num nível mais elevado de complexidade” (p. 133). Aqui é esclarecedor citar Mészáros (1993, p. 29), que em crítica a Weber, afirma:

A definição [de Weber] tomada como um todo constitui um modelo completamente estático. [...] a eliminação do inter-relacionamento fundamental entre o capital e o trabalho [...] exclui todo dinamismo do cenário. Assim, [...] não haverá espaço para uma possível dissolução substituição derradeira do capitalismo por um novo tipo de formação social. Não haverá vestígios de contradições dinâmicas no modelo; portanto, ele pode apenas abarcar as características estáveis da continuidade – desprezando completamente a dialética da descontinuidade – de um *status quo* prevalecente.

Com efeito, para Loureiro e Della Fonte (1996), a postura da teoria dos sistemas assumida por Betti na sua obra – que eles analisaram e criticaram do ponto de vista historiográfico – revela uma visão em que,

a cada oscilação ou flutuação para pólos de extremidades conflitantes, o sistema receberia uma informação e se readaptaria, mesmo que só temporariamente. O conflito, portanto, seria regulável e controlável por excelência, sem que isso implicasse na destruição dos postos; eles continuando existindo num nível ótimo permitindo que o sistema continue viável (p. 182)

Ainda com relação à sua opção metodológica apoiada em Max Weber, Betti alinha-se com uma postura que dicotomiza fato e valor. Na teia complexa dos fenômenos da cultura serão valores que ajudarão a escolher objetos de estudo (Weber *apud* Betti, p. 16), resguardada a devida área de isenção ou ruptura entre ciência e ideologia como proposto pelo autor. No entanto, de acordo com Löwy (1979), “na problemática já está, em boa medida, definido o conteúdo mesmo da investigação científica e o tipo de resposta possível” (p. 53). Ou seja, há sempre um ponto de vista a partir do qual inquirimos a realidade, e isto condiciona a resposta que ela nos dará, posto que não há fatos dados aos quais ascendemos por um simples processo de observação, como supõe o empirismo. Fatos são teórico-dependentes, i.e., são construções sociais (aqui estamos a considerar a posição ativa do sujeito do conhecimento diante da realidade objetiva, e não propondo um relativismo à moda liberal). Voltamos, então, ao nosso ponto de partida: de que ponto de vista são eles construídos? Tal ou qual ponto de vista não pressupõe

valores distintos, logo problemáticos, investigação e respostas distintas? Enfim, de acordo com Löwy é preciso reconhecer (e, para ele, Weber o faz em certo sentido) que “na prática, não se pode evitar, impedir ou eliminar a interferência de juízos de valor” (p. 55).

Por tudo isso, acreditamos que, do ponto de vista das opções epistemológicas, esta abordagem sistêmica acaba privilegiando uma postura positivista. Carvalho (1994, p. 71) a critica dizendo que tal postura pulveriza, “em nome de uma falsa superação, a dicotomia positivismo *versus* marxismo, como se os pressupostos que os geraram (o capitalismo e a crítica acerbadada ao “Kapital”) tivessem superados” Oliveira (1973), como decorrência política disso, observou que a teoria dos sistemas é uma das possíveis componentes de uma pedagogia do consenso e, para ele, Betti seria um exemplo de autor que a utiliza como fundamento para uma proposta de pedagogia da EF. Desta forma, fica difícil vislumbrar relações mais consistentes, no plano sociofilosófico, entre a proposta de Betti e o discurso sociofilosófico da EF com o qual, no entanto, ele busca contribuir neste estudo.

Pois bem, após estas críticas de caráter político-epistemológico, passemos às críticas de teor marcadamente político-pedagógico.

Inicialmente, pensamos que as alterações didático-metodológicas e sociopsicológicas do modelo de polaridades da prática pedagógica em EF apresentado por Betti, podem ser positivas na medida em que até podem tornar-se um ponto de resistência aos valores dominantes nas aulas de EF. Mas, além desta resistência ou momento ‘negativo’, não deveria existir um momento ‘positivo’, próprio do papel da instituição escola, o qual se revela na transmissão/construção de certo saber? Contudo, não fica claro como esta mudança de polaridades se relacionaria com a apropriação, por parte dos alunos, de um saber necessário a uma leitura crítica da realidade? Ou contentaríamos com o momento da resistência?

Prosseguindo suas reflexões no âmbito sociológico-sistêmico, Betti (1992) propõe dois pontos consensuais para a escolha de valores e finalidades a serem expressas numa teoria da EF. Seriam valores e metas respeitantes ao binômio corpo-movimento, pois “a especificidade da EF encontra-se nestes dois conceitos e nas suas inter-relações” (p. 62), e também naqueles respeitantes ao acesso “à cultura corporal de movimento”, pois à EF cabe “integrar o aluno à esta esfera da cultura” (p.

62), para dela usufruir, reproduzi-la e transformá-la. Mas o que seria um sujeito socializado nesta esfera cultural? Quais os critérios teóricos e práticos para tal definição? Como seria, sob esta perspectiva, o currículo de EF, de forma que, ao longo do processo de escolarização, o aluno fosse alcançando tal socialização? E, enfim, como avaliá-la e sob a ótica de qual projeto político-pedagógico?

Tais questões ainda não são contempladas nesta teoria sistêmica que, inclusive, trata de valores e metas no âmbito da cultura corporal de movimento, mas não esclarece qual, afinal, é a radicação político-ideológica destes. Valores e metas podem vincular-se a tal esfera da cultura humana, mas, antes, tem sua radicação histórica nesta sociedade capitalista; são, portanto, valores que exprimem interesses de classe ainda não explicitados pelo autor (novamente uma decorrência política de sua postura epistemológica weberiana?).

Assim, pensamos ser interessante realçar este impasse teórico enfrentado por esta concepção sistêmica: como ela contribuiria para a articulação de uma proposta de sistematização curricular para a EF? Afinal, o nível sociológico é caracteristicamente analítico e descritivo, enquanto questões de arranjos curriculares são marcadamente normativas e prescritivas, de forma que uma tal abordagem parece chegar a um ponto-limite exatamente onde deveria começar a sua interface com a pedagogia, i.e., exatamente onde começaria o diálogo entre a razão sociológica e a razão pedagógica. Embora autores como Forquin (1993) façam uma distinção entre estas disciplinas e suas 'razões', outros como Silva (1993a) e Saviani (1993) observam que, na teoria educacional crítica, esta distinção, de fato, inexistente. Parece-nos então que falta a Betti um diálogo com teorias da educação, o que realmente não conseguimos captar na sua proposta. Porém, sabemos que o desenvolvimento de uma concepção pedagógica de EF passa certamente por uma elaboração teórica relativa ao conceito de educação, conforme Kunz (1991).

Outra indagação a se fazer é quanto aos reais efeitos práticos desta abordagem sistêmica. Assim, não deveria Betti ter seguido caminho similar ao do já citado Kunz que, em obra de 1991, tece elaborações teóricas propondo mudanças nos objetivos, conteúdos e métodos de EF e, em trabalho complementar de 1994, realiza experiências de práticas pedagógicas alternativas, buscando unir teoria e prática, denúncia e anúncio? Enfim, sentimos a ausência de uma 'teoria do ensino sistêmica' que

articulasse de forma mais sistematizada os elementos metodológicos levantados pelo autor. Assim perguntamos: não estaria aqui mais uma evidência da necessidade de uma articulação mais efetiva entre esta ‘razão sociológica’ e uma suposta ‘razão didático-pedagógica’ correspondente?

Outra questão diz respeito aos recentes desenvolvimentos na sociologia da educação/do currículo, com estudos de caráter etnográfico e no âmbito da história e sociologia do currículo e de disciplinas escolares, a partir da tradição que se convencionou chamar Nova Sociologia da Educação (Forquin, 1993). Isso sem falar no amplo campo de pesquisas em torno de questões como ideologia, poder, cultura, conhecimento escolar, novas tecnologias etc., nos quais a teoria crítica do currículo tem alcançado avanços significativos (Moreira & Silva, 1994). Desta forma, quem sabe novos desenvolvimentos numa ‘sociologia da EF’ comecem a buscar aporte teórico-metodológico nesta tradição sociológica, a qual busca relacionar, dialeticamente, as assimetrias de poder na sociedade global e suas relações com as assimetrias de poder no currículo e nas disciplinas escolares, de forma que uma sociologia da EF pudesse de fato relacionar macroestrutura sócio-histórica e microestrutura cotidiana escolar da EF, como foi o propósito de Betti, porém, agora numa perspectiva de estudos ligados à teoria educacional crítica e especificamente ocupada com o cotidiano, com a cultura e com o conhecimento escolar em suas dimensões não objectualizáveis por uma teoria sistêmica.

TEORIA/CONCEPÇÃO SISTÊMICA: COMENTÁRIOS FINAIS OU... PREPARANDO NOVAS POLÊMICAS

Ao encerrar gostaríamos de não perder totalmente de vista o fato de que a obra em apreço é fruto de determinado momento da história de seu autor e, para o que aqui nos interessa, da própria história da EF. Assim, acreditamos que ela expressa o pensamento político e pedagógico da EF brasileira na virada dos anos 80 para a década atual. Compartilhando das considerações de Oliveira (1993) temos que a pedagogia da EF, nos anos 80, incorporou elementos da ótica do conflito, tão bem representada pela tradição marxista, mas permaneceu presa à hegemonia de uma pedagogia do consenso, de valores liberais e pressupostos epistemológicos positivistas (incluída aí a teoria dos sistemas). De tal

forma que pensamos que esta abordagem sistêmica reflete bem aquele momento, pois revela-se atravessada, de um lado, pelo propósito sincero de contribuir com o emergente discurso transformador da EF, discurso relacionado a uma pedagogia do conflito; de outro, pelos pressupostos que dão sustentação a sua antagônica, a pedagogia do consenso.

Devido a estas observações, seria oportuno ressaltar que a ideologia dominante – pedagogia do consenso –, por sua origem, é muito mais antiga, mais completamente elaborada e conta com meios de difusão incomparavelmente mais numerosos do que a ideologia socialista–pedagogia do conflito. Por isso, tudo o que significa rebaixar a segunda promove a primeira. E mais: análises como esta que nos propusemos a realizar devem possuir o duplo caráter de incentivo aos debates que têm focalizado a teoria da EF brasileira, visando a enriquecê-los sempre num clima democrático e polêmico, ao mesmo tempo em que devem nos alertar para o fato de que

o fundamental que se deve apresentar frente a esta questão não é que obrigatoriamente todos devem assumir posturas num sentido de superar o capitalismo (e não apenas aperfeiçoá-lo); mas que todos assumam a ousadia de se expor... (Loureiro & Della Fonte, 1996, p. 184)

E isso nem todos tem feito...

ABSTRACT

The initial aim of this paper was to report the book *Educação Física e sociedade*, mainly the systemic conception of physical education. As this article enlarged its limits, it enclosed other productions in the field of “sociology of physical education” with the epistemological, political and pedagogical elements of this theory. We realized that: a) it points out methodological elements which contribute to the critical discourse of physical education; b) it presents characteristics of a critical discourse as well as a conservative attitude; c) it presents a sociological perspective based on a systemic theory with restrictive elements to the development of a “sociology of physical education”.

KEY WORDS: Systemic conception, sociology, physical education.

NOTAS

1. Loureiro e Della Fonte (1996) numa crítica a este mesmo autor compartilham desta nossa posição.
2. Trata-se da obra de Buckley, W. *A sociologia e a moderna teoria dos sistemas*. São Paulo: Cultrix/Ed. USP, 1971.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. Ensino de primeiro e segundo grau: Educação Física para quê?. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* v. 13, n. 2, 1992.
- _____. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* v. 16, n. 1, 1994.
- CARVALHO, Máuri de. *O ópio da miséria: uma abordagem política do desporto*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1993.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.
- _____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LOUREIRO, Robson & DELLA FONTE, Sandra. Educação Física e sociedade: um diálogo epistemológico. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica em Educação Física brasileira*. Vitória: CEFD/UFES, 1996.
- MÉSZAROS, István. *Filosofia, ideologia e ciências sociais*. São Paulo: Ensaio, 1993.
- LÖWY, Michael. *Ideologia e ciências sociais*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREIA, A. F. & SILVA, T. da.. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Vítor M. de. *As pedagogias do consenso e do conflito. A produção teórica da educação física brasileira nos anos 80*. Rio de

- Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993. Tese de Doutorado.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 27. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.
- SILVA, Tomaz T. da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- . Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

MARCIA FERNANDES BARTHOLO*

RESUMO

Este estudo parte da premissa de que toda ação pedagógica realiza-se a partir de e para a concretização de determinado projeto político-social, com o qual a educação física encontra-se, de algum modo, envolvida. Por isto, procuramos, numa primeira aproximação, identificar alguns dos fundamentos do projeto de educação explícitos na LDB. Destacamos a necessidade que tem o professor de educação física de compreender o projeto político-pedagógico que põe em funcionamento, assim como de projetar novas possibilidades de pensamento e ação, para uma intervenção pedagógica crítica e responsável, que possa contribuir para a formação de sujeitos criativos, na conquista de sua cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física, projeto político-pedagógico, emancipação do sujeito

A educação física, enquanto área de conhecimento e de atuação profissional, vai se construindo e reconstruindo na medida em que a sociedade que a solicita vai enfrentando problemas novos, que, para serem solucionados, exigem recursos teóricos e práticos. Assim, certas funções profissionais vão sendo preenchidas como resposta ao desafio de produção ou de reprodução do campo social.

O processo de conhecimento e a prática pedagógica da educação física vêm conquistando legalidade e legitimidade sociais, em decorrência de sua capacidade de negociação com um projeto político-social mais amplo, com o qual se encontram, irremediavelmente, envolvidos.

* Professora Assistente da Escola de Educação Física e Desporto da UFRJ. Mestre em Educação, pela UERJ

Sabemos que a educação como um todo e, portanto, também a educação física servem à reprodução das relações de produção dos sistemas político-social e econômico-capitalista, que necessitam da auto-renovação permanente de potencial cultural e capacidade operacional, para a manutenção do sistema, em suas linhas gerais.

Com o processo de globalização econômico, cultural, político, o neoliberalismo, como ideologia desse novo capitalismo mundialmente interdependente, vem assumindo a feição de um novo totalitarismo, propagando, entre outras coisas, a necessidade da competitividade e performatividade, como princípio de desenvolvimento do homem e da sociedade. O valor do homem passa a estar mais no que produz e consome do que no que ele é, como ser que se autoconstrói pelo trabalho, tendo como referência seus próprios afetos e limites. Com o avanço da tecnologia dos meios de comunicação – que oferecem modelos de realização, de felicidade, de comportamento –, de um modo geral, dominados somos todos, que, de uma forma ou de outra, encontramos sob sua influência. Portanto, mesmo sem deixar de ser condicionada, mas sendo, ao mesmo tempo, princípio de condicionamento, a educação não pode se furtar ao compromisso com os anseios de emancipação da maioria, porque se encarrega de formar uma camada crítica, capaz de converter intenções de manipulação da subjetividade, consciente e inconsciente, numa força ativa na valorização do homem e de tudo que ele puder vir a realizar para a humanização da sociedade.

Mas, para isso, a educação necessita de uma pedagogia, ou seja, de um corpo teórico, capaz de fundamentar a prática, na construção de um projeto desejado pela maioria, como sugere Garrido (1996). Sendo assim, não pode faltar à crítica, pois, sendo práxis, a educação é uma ação social, política, cultural de compreensão, análise e julgamento e realização, vivência e concretização das necessidades e anseios dos sujeitos que dela participam e que a constituem. É, então, fundamental que o educador esteja em condições de interpretar e captar as intenções embutidas no instrumento legal que normatiza a prática social da educação institucionalizada.

A educação física, como parte do processo educativo, recentemente reconhecida como disciplina pedagógica que compõe a grade curricular da educação formal, contempla princípios e fins da educação. Torna-se necessário, então, que a educação física lance, permanente-

mente, esforços de compreensão do sentido subliminar e do projeto político-social contidos nesses princípios, para uma intervenção pedagógica mais atenta à ação dos sujeitos, a quem ela tem por função atender. Conforme diz a LDB n.º 9.394/96, no Art. 2º,

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade *o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (grifos nossos).

Cabe, pois, ao professor de educação física buscar uma experiência acadêmica alargada, que lhe possibilite uma abstração conceitual, na busca de referências categoriais, para a construção de um projeto pedagógico que seja o vetor da produção de cultura, e não, apenas, de sua reprodução. G. Fourez (1995) ressalta que a produção do conhecimento deve se guiar por um projeto ético-político, sem o qual a teoria vira pura especulação, sem nada propor. O reconhecimento disso já nos lança para novos patamares de inteligibilidade do real e perspectivas de construção de práxis transformadoras. Afinal, por um lado, liberta-nos da visão mecânica de aplicação da teoria, em seus propósitos de cumprir objetivos utilitários no campo da produção e, por outro, abre a possibilidade de movimentação em outros níveis de conhecimento (filosófico e científico), capazes de nos conduzir a uma investigação do sentido de nossos conhecimentos e práticas pedagógicos, levando a um exame mais amplo da situação que nos cerca.

Neste sentido, teoria e prática devem caminhar juntas, pois uma aplicada à outra informa e forma nosso contexto de ação. A teoria permite-nos sair do plano do imediato, do espontaneísmo inconseqüente, o que nos permite compreender os condicionamentos conjunturais e estruturais que nos envolvem (Limoeiro, 1977), e a prática é o próprio solo possibilitador da teoria, como assegura Bornheim (1977). Mannheim (1972) afirma que a posição/vinculação social do pensador irá determinar o modo como este irá formular os seus problemas. Cabe-nos reforçar que o modo de problematizar interfere na posição política do professor.

A razão instrumental, aquela que expulsou a crítica (Habermas, 1982), levou à tecnização da educação física, condizente com a socieda-

de performática que se pretendia criar. Acontece que os padrões de desenvolvimento neoliberais/capitalistas não estão sendo capazes de construir um país onde caibam todos, o que tem levado à necessidade de redimensionamento da função do conhecimento, bem como da prática que ele deve fertilizar. A adesão à crítica ao projeto político-social oficial (atrelado ao grande capital) afasta-nos da possibilidade de um diálogo íntimo com a sociedade, na interpretação das aspirações e necessidades da maioria (que é minoria, do ponto de vista político). Por isto, precisamos contextualizar e questionar o projeto político-pedagógico oficial, procurando identificar seus avanços e retrocessos para o processo de democratização social, instrumentalizando-nos, assim, para a busca de alternativas teórico-metodológicas para uma ação pedagógica pautada numa ética criadora e numa política social transformadora.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O SEU PROJETO

A educação física, como disciplina pedagógica integrada às finalidades gerais da educação, não pode abrir mão de se deter na análise do significado dos princípios ético-políticos e dos programas sociais ali contidos em tensionamento com os desejados.

Passemos, então, à análise de cada finalidade educativa expressa na LDB.

O desenvolvimento pleno

Na perspectiva de uma educação transformadora, a questão do desenvolvimento pleno remete à abordagem do sujeito, como objeto da educação física.

A questão do sujeito pode ser analisada sob diferentes pontos de vista: o antropológico, o sociológico, o psicológico, o pedagógico, entre outros. Cada campo disciplinar, com seu enfoque e problemática próprios, ajuda-nos a compreender aspectos da constituição do sujeito, em sua concretude, como ser que fala, sente, produz, age, sonha, em sua existência finita (provisória) e infinita (imprevisível). Do ponto de vista pedagógico, Freire (1989) adverte que a educação é uma prática de liberdade e de consciência que se faz entre sujeitos. Uma educação para a liberdade baseia-se na conscientização de que, entre sujeitos, não há

relações de dominação e subordinação, mas, sim, de vontades compartilhadas, que vão se autodeterminando.

A corporeidade (condição de ser-no-mundo, como corpo social, cultural, político, histórico) e a motricidade (não só como intencionalidade operante, mas também expressão do sentido, consciente e inconsciente) configuram elementos da constituição do homem, a partir das quais a educação física intervém na realidade do sujeito, para o seu desenvolvimento.

Uma educação física para a liberdade busca tematizar os sentidos do corpo em movimento, procurando descortinar as forças e as intenções heterônomas que se apropriam do “movimentar-se”, como as de expressão da *performance* motora e estética que fazem da corporeidade objeto de produção e consumo, levando, a partir disso, à ampliação da capacidade de construção auto-referente da corporeidade e da motricidade, como elementos voltados para a autonomia do sujeito. O processo de conscientização da condição do homem, como sujeito, passa pela compreensão dos desejos e modos de vida dos indivíduos, grupos e classes sociais e dos condicionamentos investidos em sua corporeidade. Foucault (1986) já havia dito que a afirmação do sujeito se dá na luta contra a submissão da subjetividade.

Assim, para poder contribuir na organização auto-referente do modo de vida cotidiano, as práticas corporais de movimento precisam se inspirar no potencial criador do sujeito, como forma de afirmar o respeito por si próprio, pelo outro e pela vida. A educação física, quando pautada numa ética criadora, desafia valores estabelecidos na concretização de um projeto político-pedagógico emancipatório.

Ostrower (1978) ajuda-nos a compreender melhor o processo de criação. Para a autora, o ato de criar está relacionado à auto-referência do sujeito como construtor de sua própria existência. Criar significa, então, mais do que produzir objetos novos, relacionar, ordenar, contextualizar, de modo novo, o acontecer em torno de nós. Criar é, fundamentalmente, produzir novos sentidos, rompendo com o já constituído, quando este fragiliza a autonomia do sujeito, desmontando, assim, estereótipos sociais e culturais, e subvertendo o que parecia estável, natural, acomodado.

Dessa forma, o professor de educação física, quando desconsidera a importância de se apropriar dos elementos de compreensão teórica do

processo de constituição do sujeito, em seus constituintes crítico e criativo, contribui mais para inibir do que para promover o desenvolvimento pleno do educando.

A formação para a cidadania

Neste enunciado, o “formar para” expressa, implicitamente, uma noção propedêutica de educação e de homem, quer dizer, o educando não é, mas pode vir a ser cidadão, caso operem certas condições educativas para isto. Não considera, portanto, que a própria educação é expressão de cidadania, que a sociedade deve exercer o direito de participar da construção do projeto social em causa, em determinado momento histórico.

Um ligeiro apanhado histórico do contexto sociopolítico que deu origem ao conceito de cidadania pode nos ajudar a elucidar o modo como, predominantemente, a cidadania vem sendo compreendida. O sentido moderno de cidadania surge, em 1774, na França, no período da revolução burguesa em que a nova classe econômica ascende ao poder, como classe dominante e dirigente. Neste contexto, a base das relações sociais torna-se o contrato, que devia ser realizado, tanto para compra quanto para venda, por homens jurídica e economicamente livres. É, pois, com base nos direitos e deveres cívicos que a burguesia cria o conceito de cidadania.

Entretanto, esta noção limita a compreensão da cidadania, pois não consegue dar conta da dinâmica social em que se desenvolvem seus princípios e sua prática. A dimensão da cidadania, como exercício institucional da política, faz do sujeito objeto da ação do Estado, o qual define, em última instância, as regras do jogo político de como e quando o direito à cidadania pode ser exercido, como pondera Bobbio (1986).

Para Souza (1991), no entanto, cidadania é o elemento fundamental da democracia; cidadania e democracia referem-se à justiça social, à distribuição do poder, à capacidade de optar e decidir. Cidadania, portanto, não é uma outorga, algo que se dispõe ao homem, mas uma conquista, um dispor-se do homem ao mundo, como ser interferidor, que cria relações sociais e configurações de sentido. Bordenave (1983) identifica a participação como elemento fundante da cidadania, que a distingue em dois níveis, o da macro e o da microparticipação.

A macroparticipação está relacionada à esfera da política, em que ocorrem decisões sobre o modo de produção, gestão e usufruto dos bens de uma sociedade. Neste nível, decide-se o que se deve produzir, por quem, como e para quem, ficando, assim, a grande maioria fora deste processo.

No nível da microparticipação, ao contrário, não há quem não participe. Acontece que não basta estar na situação para dela participar efetivamente. A participação requer a decisão de tomar parte, de fazer parte e de ser parte de uma conjuntura, intervindo, de forma engajada e responsável, na sua criação e transformação. A participação refere-se, pois, a um modo peculiar de atuação, que exige aprendizagem e pode ser aperfeiçoado.

Cabe à educação física, portanto, ser o espaço onde se aprende o valor da participação para a formação da cidadania e para a construção da democracia, através do aprimoramento das relações sociais que ocorrem no interior dos muros da escola, mas que, também, os transcende. O domínio sobre si e sobre o grupo, a partir dos princípios de liberdade, cooperação e responsabilidade, leva, em conseqüência, a uma maior autonomia do sujeito, no que diz respeito à possibilidade de experimentar diferentes papéis e funções no contexto da aula, os quais correspondem às relações sociais e de poder presentes na sociedade maior. Assim, a responsabilidade sobre o planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas deve ser partilhada pelo grupo. A prática seria, também, o espaço de análise e de crítica de certas representações sociais transportadas por noções estereotipadas, ética e estética, de culto ao corpo forte, vencedor, belo e, portanto, rentável. Acredito que a identificação de novos valores para a educação física, como os de mobilização, integração e organização sociais, pode melhor contribuir para a construção de um projeto democrático de educação e de sociedade. O exercício de práticas como o jogo, o esporte, a dança e outras manifestações da cultura corporal de movimento – enquanto instrumentos pedagógicos utilizados para a aprendizagem da integração e organização social, que prepare o educando para a prática autônoma, na identificação, compreensão e solução dos problemas de sua comunidade – é, sem dúvida, de grande valor para a emancipação do sujeito e para a democratização social.

A cidadania é, pois, um processo em permanente estado de construção; ela não tem limites na capacidade de criação dos homens, que reinventam, teórica e praticamente, as condições de sua existência. Como práxis, transformação contínua dos sentidos e das vivências concretas, a educação física negocia com saberes e poderes constituídos, visando a sua superação, na plasmação de uma realidade social mais justa e humana.

Cabe, então, passarmos a falar e a praticar uma educação física da cidadania para a cidadania. Penso que não podemos mais adiar esta decisão.

Qualificação para o trabalho

Este item merece uma análise cuidadosa, pois nele podem estar implícitas armadilhas ao desenvolvimento pessoal, como busca de si mesmo, e à construção da cidadania, como exercício livre e responsável da vontade de cada um.

Remontando à história recente da educação, no Brasil, Marília Fonseca (1995) procura mostrar quanto a educação tem sido afetada pelas políticas internacionais neoliberais, que, na forma de incentivos financeiros à educação – por parte de agências de crédito como o BM, o BIRD –, vêm definindo a nossa política educacional em conformidade com o processo de modernização da sociedade brasileira (bem como de outros países hegemonzados), para o ingresso na economia de mercado internacional. Supostamente isto garantiria o acesso do Brasil ao mundo do capitalismo desenvolvido. A exemplo disso, na década de 1970, a prioridade foi o ensino profissionalizante, necessário para o fornecimento de mão-de-obra para as indústrias multinacionais implantadas em solo brasileiro; nas décadas de 1980-1990, tem sido a formação básica de cultura geral, devido ao novo perfil do mercado, em decorrência da chamada “segunda revolução industrial”, que trouxe a informatização e a terceirização da economia mundial. Nesta perspectiva, qualificar para o trabalho significa não propriamente dotar o educando da capacidade de influir, de forma crítica, na organização do trabalho e no gerenciamento do mercado, mas prepará-lo para o ingresso imediato no mercado de trabalho, produzindo e consumindo o que o mercado determina. De acor-

do com Frigotto (1996), os objetivos da educação, no que tange à qualificação para o trabalho, passam a se subordinar às leis do mercado.

Segundo Frigotto (1996, p. 145), “a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos fica subordinada à lógica do mercado, do capital e, portanto, da segmentação e exclusão”. Não é de se estranhar que os grandes patrocinadores do projeto da Pedagogia da Qualidade têm sido entidades ligadas à indústria e ao comércio, como CNI, SENAI, SESI. A relação entre educação e produção passa a ser quase imediata, privilegiando as demandas do mercado. Assim, o mercado torna-se o sujeito do processo educativo e social, cabendo ao homem e suas práticas sociais adaptarem-se à demanda do mercado e seus produtos materiais e simbólicos. Pelo contrário, não se cogita a criação de um mercado ajustado às necessidades do homem e da sociedade.

A identificação entre capital, trabalho e educação minimiza o homem como sujeito. Este passa a ser visto como força de produção, ser que deve se adaptar à ordem capitalista, no cotidiano, em seu modo mais íntimo. O gibi que foi distribuído nas escolas de São Paulo, procurando mostrar os benefícios da ordem neoliberal e reproduzindo a experiência feita com vídeos que foram “consumidos” por escolas da cidade de Washington, é expressão da assimilação da educação ao capital (Torres, 1995).

Acredito que começar por desmascarar os ardis da política neoliberal presente no nosso projeto educativo pode servir como subsídio para um projeto social transformador. Ao conferir à educação espaço de resistência intelectual e prática ao modo como o capital vem conduzindo nossas vidas, podemos, ainda, depositar na educação a esperança de construção de um mundo melhor.

A educação física, quando se coloca à disposição do mercado, fica esfacelada em seu potencial transformador, fazendo da performatividade física o meio caminho para a performatividade social, no campo da produção. Performatividade, competitividade e disciplinarização do movimento formam princípios básicos de uma educação física para o trabalho, produtora de produtores hábeis, talentosos, saudáveis e disciplinados. A competição que o neoliberalismo advoga é uma transgressão à natureza humana. Trata-se de uma competição que faz crescer, movida pelo gosto pelo inesperado, pela *mimesis*, pela von-

tade de descobrir, de exercitar e de superar limites. O apelo comercial da visão de competição baseada no “vale tudo para vencer” vai se constituindo numa ética frágil e pobre, incapaz de levar a uma realização real do ser humano. A incorporação acrítica desses valores inibe o potencial criador do sujeito, na construção de uma nova ética.

É função da educação física, portanto, buscar desarticular visões padronizadas, assimiladas, em grande medida, dos meios de comunicação de massa. Uma educação física que seja práxis persegue uma qualificação que esteja ajustada às perspectivas de

desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do homem (Frigotto, 1996, p. 31).

Trata-se, parece-me, da criação de valores fora da esfera das visões da produção e do consumo.

Uma educação física voltada para a qualificação para o trabalho é, sim, uma força produtiva, não para satisfazer as necessidades do mercado, mas, sim, para transformá-lo em fonte de pressão, na criação de modos de organização e na realização de um trabalho que seja, ao mesmo tempo, lúdico, criativo e construtivo de um projeto democrático. A educação física estaria, assim, ocupada com a utilidade do corpo não correspondente à sua docilidade; a utilização estaria relacionada à capacidade de criar o novo, como condição para o exercício efetivo da cidadania.

CONCLUSÃO

A incorporação ao discurso da educação e, mais especificamente da educação física, de conceitos como liberdade, cidadania, participação, solidariedade, autonomia, manifesta uma tendência de pensamento que busca a construção de novos paradigmas para a prática. O grande desafio que parece se apresentar a nós é como transformar ideais em ação, valores em procedimentos metodológicos e pedagógicos concretos, projetos em realidade. Sabemos que projetar, idealizar, emitir juízos

é bem mais fácil do que realizar, concretizar, implementar, mas, no estado atual das artes, ou a educação física começa a construir o seu projeto político-pedagógico com base numa ética profissional-criadora, ou terá de continuar conformada a um projeto que não é, propriamente, seu, mas importado de um poder inautêntico (vendido para o capital).

Enquanto a educação física apenas “preparar para”, ela estará abdicando do seu espaço de vivência concreta de valores, de prática efetiva da cidadania, de construção de um processo de trabalho humano e democrático. O simples “preparar para” parece mais uma forma evasiva de não se comprometer, firme e decididamente, com um projeto de sociedade, realmente, para todos.

A educação física (os sujeitos que a realizam) poderá se tornar uma força transformadora de relações de opressão, caso se coloque como força condicionante, capaz de um pensar utópico, resistente às ideologias do fim, do fim da história, do fim da luta de classe, do fim do socialismo, que não é mais do que a autorização para o exercício pleno do poder, e o começo de uma era em que o poder seja valorizado pelo que puder criar de novo para a construção de um mundo mais humano. Teoria e prática da educação física devem, pois, estar a serviço deste fim. Tudo depende de nossa capacidade de criação.

ABSTRACT

This paper considers that every pedagogical action is based upon a social and political project. It is important to stress that physical education is in a certain way involved in this action. Due to this fact, we tried, in a first approach, to identify some of the principles of the educational plan presented in LDB. We emphasized how much the physical education teacher should understand the pedagogical and political plan he puts into action as well as the necessity of new possibilities of thought and action. This critical and pedagogical practice would contribute to the formation of creative individuals in the conquest of their citizenship.

KEYWORDS: Physical education, political and pedagogical project, emancipation of the citizen.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOBBIO, N. *O futuro da democracia. Uma defesa das regras do jogo*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- BORDENAVE, J. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

- BORNHEIM, G. *Dialética teoria e práxis*. Porto Alegre: Globo, 1977.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FOUREZ, G. *A construção das ciências. Introdução à filosofia e à ética das ciências*. São Paulo: Ed. Unesp, 1995.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GARRIDO, S. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- LIMOEIRO, M. *La construcción del conocimientos. Questiones de teoría y método*. México: Ediciones Era, 1977.
- MANNHEIM, K. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SOUZA, H. *Escritos indignados. Democracia x neoliberalismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.
- TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

AVALIAÇÃO: UM INTERVIR SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

MARCO ANTONIO MEDEIROS BATISTA*

RESUMO:

O presente trabalho tem a pretensão de começar um debate acerca da avaliação nas universidades, com base em pesquisa realizada em uma IES e entrevistas com docentes da mesma. Segundo autores como Hoffmann, Ramos, Palafox, Demo e outros, a avaliação deve ser repensada para que ela possa realmente contribuir para a construção do conhecimento pelos envolvidos no processo.

PALAVRA-CHAVE: Educação Física, avaliação, intervenção, conhecimento.

INTRODUÇÃO

Antes de mais nada devemos esclarecer que o termo intervenção vem do latim *interventione* e refere-se a uma ação planejada que tem como finalidade garantir a integridade ou a restauração de uma determinada ordem. Nesta direção, Palafox (1999, p. 17) diz:

Hermeneuticamente, o termo remete seu significado simbólico e sua aplicação a um tipo de *ação unilateral* que é promovida e executada por um agente dotado de *autoridade e poderes* com vistas a agir na forma de uma ajuda emergencial, uma mediação entre oponentes, uma influência e um tratamento enérgico ou uma intrusão. Ajudas, mediações ou tratamentos que podem, inclusive, ser aplicadas com violência de acordo com as necessidades e interesses de quem promove o ato de intervir.

Ainda neste texto, Dubost (apud Palafox) contribui dizendo que o termo intervir pode ser diferente quando se refere a ações coletivas e

* Especialista em Educação Física Escolar - CAJ/UFG

voluntárias, que não só buscam a integridade e a restauração da ordem, mas também tendem a promover a transformação da consciência individual e coletiva. Promove também significativas alterações estruturais no interior dos sistemas de intervenção tradicionais no sentido de torná-los menos tecnoburocráticos. E é nesta perspectiva de intervenção que pretendemos nos ater.

A AVALIAÇÃO NESTE CONTEXTO

O presente texto surgiu da necessidade de suscitar o debate sobre a avaliação nas universidades. E uma pergunta vai nortear este momento: qual a função da avaliação no processo de produção do conhecimento? Se considerarmos a perspectiva dialética da educação, o conhecimento tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade. E, partindo desta perspectiva dialética do conhecimento, o que se visa é chegar à síntese que é resultante das relações entre a tese e sua antítese. A avaliação neste contexto representa os nexos de desempenho social dos excluídos. A avaliação nessa direção tende a equalizar as oportunidades em favor dos excluídos, ou seja, como aduz Demo (1996), a avaliação cumpre aí dois papéis essenciais: o de expediente de pesquisa diagnóstica, no sentido de averiguar com devida profundidade as condições de desempenho do aluno, indicando virtudes e vazios, problemas e potencialidades, motivações e obstáculos com vistas a uma tomada de decisão em função dos resultados que estão sendo buscados na ação educativa; e o de instrumento para refazer a rota de inclusão do aluno, garantindo-lhe o direito ao desempenho qualitativo considerado satisfatório, pelo menos. Portanto, a avaliação deve se distanciar da sua atual utilização que é a de expressão do confronto de privilégios para se aproximar da sua real função. E só é possível se for realizada como elemento integrante do processo de construção do conhecimento, comprometido com um projeto histórico e com um projeto político-pedagógico da instituição.

A REALIDADE... SEM O PANO DE FUNDO

A realidade da avaliação hoje é que a maioria dos professores desconhece o que é e qual a função da avaliação. Parafraseando Melchior

(1994), se o professor não tem clareza sobre “o que é avaliar?” facilmente será prejudicado. E em função deste desconhecimento é que nos salta uma inquietação que é a de que no percurso educacional do professor, durante seus anos escolares, este profissional se deparou com uma prática avaliativa que correspondia a interesses, fossem eles de uma dada pedagogia ou de uma dada sociedade em seu dado contexto. Hoje estes enfoques não correspondem à realidade e muito menos à nossa percepção e intencionalidade no que diz respeito à ação educativa. E, então, qual deve ser o posicionamento da formação inicial para romper com este círculo vicioso? Em primeiro lugar, não só na disciplina Didática e Prática de Ensino, mas sim em todas as disciplinas, deve-se desvelar a avaliação em todos os seus aspectos políticos, sociais e técnicos. Não que se esteja buscando na avaliação uma sistemática não-ideológica, mas aquela que facilite seu controle, torne-a transparente, revele sua energia, para que possa manter-se sempre discutível. Este último aspecto, o aspecto técnico, pessoalmente nos remete a uma pesquisa² realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES) com processos de revisão de prova e com entrevistas com docentes. A conclusão foi a de que a maioria dos docentes não possuía conhecimento dos aspectos técnicos da avaliação, mesmo aqueles que tinham um discurso embasado teoricamente sobre o assunto. Portanto, não é objetivo deste estudo considerar por que estes docentes não colocam em prática tal conhecimento teórico, mas sim refletir sobre a prática avaliativa destes docentes.

Se um graduando, com toda sua história de momentos avaliativos, passar pela formação inicial e continuar a reconhecer as mesmas práticas, dificilmente conseguirá abandoná-las. Afinal, o único referencial de avaliação que ele possui é sua experiência passada. E já que estamos falando nisto, qual conhecimento estamos construindo com esta prática? Se a avaliação não tem cumprido sua verdadeira função de mecanismo a serviço da construção do melhor resultado possível, de instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizado, estamos, no mínimo, deixando de lado um dos objetivos iniciais deste processo que é fazer com que nosso educando aprenda bem e com qualidade formal e política. A pesquisa acima citada nos alerta para um hiato entre o discurso e a prática avaliativa nos cursos de formação inicial.

Jussara Hoffmann (1993, p. 75), em um dos capítulos de sua obra *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*, faz uma pergunta

que está mais próxima do que nunca de nossa reflexão: “Como acreditar em uma mudança da avaliação no 1.º e 2.º graus, se a prática avaliativa na universidade – e em muitos cursos de licenciatura – é justamente a mais tradicional de todas?” Ainda neste capítulo ela enuncia alguns mitos há muito denunciados sobre a avaliação:

- “ Mito 1 – a qualidade dos cursos diminui quando a maioria dos alunos é promovida; os cursos e professores mais sérios são os que mais reprovam.
- “ Mito 2 – provas finais extensas e, sobretudo, objetivas são os instrumentos mais eficazes para verificar o domínio do conhecimento.
- “ Mito 3 – não se pode admitir que um estudante universitário cometa qualquer erro! Que profissional estamos “formando”?
- “ Mito 4 – a avaliação é uma exigência do sistema que se cumpre rigorosamente, embora de forma arbitrária e controladora. É um mal necessário!
- “ Mito 5 – é impossível utilizar-se de conceitos ou de outras formas de registro na análise de desempenho de um estudante. Somente o sistema de atribuição de notas e cálculos de médias é justo e preciso na aferição da aprendizagem dos estudantes.

Hoffmann complementa que “tais mitos perpetuados entre professores do 3.º grau dão origem a situações absurdas vividas por alunos”. Para ilustrar estas situações vamos dar um exemplo de nossa pesquisa. Um aluno pediu revisão de prova, pois havia recebido uma nota insatisfatória (2,5). Foi formada uma comissão de três professores da mesma área do professor em questão. Ao analisarem a prova, não entenderam o porquê da revisão, mas resolveram chamar as partes envolvidas para averiguação. Na conversa, o aluno argumentou: “A prova dizia: disserte sobre o texto de fulano de tal? E eu dissertei sobre um aspecto do texto, mas o professor me disse que não era aquilo que ele havia pedido. Bom, se eu não fugi do tema e fiz o que ele pediu na prova, por que aquela nota?”. O professor reforçou o argumento do aluno: “Ele tirou esta nota porque não fez o que eu pedi!” Se analisarmos bem o texto da questão não específica, o que o professor pediu? Aqui podemos claramente perceber que encaramos a avaliação como uma intervenção no processo de produção do conhecimento, o que nos remete à definição de intervenção dada por Palafox no início deste texto, em

que o termo remete a uma ação unilateral, um tratamento enérgico do professor em relação ao aluno. O professor acaba por encarar a avaliação como sendo “seu” instrumento de controle. Voltando à situação relatada, cabe-nos informar que a comissão decidiu que o professor deveria alterar a nota do aluno.

Devemos sim ressaltar as palavras de Hoffmann (1998, p. 84), em que ela diz que devemos “considerar o repensar da avaliação na universidade, pois ela tem servido de modelo às práticas desenvolvidas em nossas escolas”.

ELEMENTOS PARA O DEBATE FINAL

Para iniciar este momento consideraremos as palavras de Palafox (1998, p. 26):

Pensar a avaliação numa perspectiva crítica de educação significa partir da análise crítica das formas convencionais de como este processo tem sido pensado e aplicado na educação, baseando-se no pressuposto dialético de que as realidades tanto naturais quanto sociais, longe de tenderem à estabilidade e a uma organização harmônica, são dinâmicas, instáveis e complexas”.

Ao encararmos a realidade como sendo dinâmica, instável e complexa, poderemos, a partir daí e na direção de um projeto histórico diferente deste estabelecido, percorrer como maior profundidade esta categoria tão importante que é a avaliação, principalmente quando falamos de avaliação no ensino de 3.º grau, pois, como foi citado anteriormente, percebemos que esta avaliação tem sido utilizada como modelo para as escolas de 1.º e 2.º graus. Na intenção de fomentar o debate a respeito desta categoria, enumeraremos algumas práticas na intenção de superação deste quadro, porque se esta prática aparece secularmente vinculada à ideologia dominante, como uma ação de controle e de seletividade no processo educativo, não se admite que a academia apenas a negue ou a critique.

“Se os estudantes dos cursos de licenciatura não tiverem a oportunidade de refletir sobre os pressupostos teóricos que embasam tais procedimentos, [eles] não desenvolverão uma

consciência crítica para entender o que lhes acontece enquanto alunos e contribuir para reverter esse quadro na universidade e, posteriormente, nas escolas” (Hoffmann, 1999, p. 66). A avaliação deve deixar de ser expediente de julgamento do desempenho do aluno, para ser um julgamento do processo, da caminhada em conjunto dos envolvidos neste processo.

- “ Se este modelo (de avaliação) que se instala em instituições formadoras é o que vem a ser seguido por esses alunos quando passam a exercer a docência, devemos colocar este modelo em discussão, sem censuras e temores de desvelar sentimentos e concepções individuais.
- “ Os currículos dos cursos de formação não podem desvalorizar o poder do conhecimento na luta pela autonomia individual e social. É essencial que o professor domine conteúdos, métodos e procedimentos de ensino e saiba adequá-los ao seu aluno concreto. É necessário também que compreenda o processo de construção social do conhecimento e que perceba as origens da situação de crise em que vivemos, reconhecendo as causas da manutenção de uma ordem social tão perversa. Os silêncios que acontecem no currículo não são acidentais eles representam, sim, respostas socialmente construídas, às quais subjazem interesses e propósitos definidos.
- “ É importante a criação de espaço de discussão, na sala de aula, na coordenação, na direção, com pais e funcionários, sobre instrumentos avaliativos, indicadores avaliativos e critérios de avaliação.
- “ Devem-se pesquisar os impactos e reflexos de um processo diferenciado de avaliação, após ser implementado, no 3.º grau, na formação de um profissional competente, a partir de um aluno comprometido, co-responsável pela construção e reconstrução do conhecimento.

Para finalizar e, ao mesmo tempo, instigar este debate, ficaremos com as palavras de Ramos (1999, p. 88):

Daí a relevância de aprofundarmos um pouco mais os estudos sobre a categoria avaliação para que ela possa contribuir – integrada

a um novo projeto de sociedade – para uma outra forma de organização do trabalho pedagógico, superando os processos segregativos de indivíduos, dos grupos, etnias, minorias sociais, entre outros. Certamente que teríamos como ponto de partida a realidade da atual escola capitalista, mas o ponto de chegada certamente seria a construção de novas relações sociais verdadeiramente democráticas em consonância com os ideais da maioria das pessoas excluídas dos bens sociais.

Que assim seja e que venha o debate.

NOTAS

1. Tal afirmação tem suporte em pesquisas como as realizadas por Batista (1997). Medeiros (1998) e Melchior (1994).
2. Esta pesquisa deu origem ao trabalho “Fale sobre o texto: a inconsistência e a fragilidade da avaliação”, apresentado por Marco Antônio Medeiros Batista na I Jornada Pré-Contrace – regional de Goiás.

ABSTRACT

The present paper intends to bring into discussion the process of evaluation at the universities based on researches and interviews. According to Hoffmann, Ramos, Palafox, Demo, the process of evaluation requires to be understood in another way in order to contribute to the act of learning.

KEY WORDS: Physical Education, evaluation, intervention

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEMO, P. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas, SP : Papirus, 1996.
- HOFFMANN, J. M. L. *Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre : Mediação, 1998.
- MELCHIOR, M. C. *Avaliação pedagógica : função e necessidade*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1994.
- PALAFIX, G. H. M. *Educação Física e Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento na escola* In: I Congresso Goiano do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. *Anais ...*, CBCE, 1999.
- RAMOS, V. A. *Políticas públicas e avaliação: onde estamos? Para onde vamos?* In: *Pensar a prática* : revista da pós-graduação em Educação física/UFG - Faculdade de Educação Física, v. 2, n. 1, 1998.
- VASCONCELLOS, C. S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo : Libertad, 1999.

A FITA DE VÍDEO COMO RECURSO AUXILIAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA

NARA REJANE CRUZ DE OLIVEIRA*

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a utilização de fitas de vídeo como recurso auxiliar nas aulas de Educação Física (EF) e na formação de professores, atuando como um coadjuvante no processo educativo e como veiculador de valores numa perspectiva crítica de EF.

PALAVRAS-CHAVE: Fitas de vídeo, Educação Física, esportes.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais, fitas de vídeo e outros recursos audiovisuais têm sido utilizados nas aulas de Educação Física, seja nas escolas ou nas disciplinas dos cursos de formação de professores. Entende-se que este recurso é “relevante para processos educacionais, em particular para a Educação Física, na medida em que o vídeo é uma possível forma de usufruto da cultura corporal”(Ferreira, 1996, p. 39).

Neste sentido, busca-se aqui analisar este recurso. Para tanto, inicialmente será feita uma relação entre mídia e EF/Esportes, apontando fatores positivos e negativos que influenciam esta relação, a saber: reprodução de valores hegemônicos em EF/Esportes e possibilidade de democratização dos meios de comunicação para veiculação de informações acerca de EF/Esportes.

Partindo destes pressupostos, serão analisadas duas fitas de vídeo sobre basquete: “Aprenda a jogar basquete”, produzida pela Vídeo Ban (TV Bandeirantes), e a fita de uma aula de basquete produzida por um

* Professora do Curso de Educação Física da UFG/CAC.

coletivo de alunos em um curso de especialização em Educação Física Escolar.¹ O objetivo desta análise comparativa será o de apontar quais os valores veiculados por estas fitas, bem como suas possíveis contribuições no âmbito da EF escolar e na formação profissional.

MÍDIA E EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTES

Entende-se aqui por mídia o “veículo que leva determinadas informações/conhecimentos ao público em geral ou determinado público especial, trabalhando com certos tipos de estratégias e técnicas criativas”, (Comissão Sistematizadora, 1996). Ou ainda,

o conjunto de meios de comunicação para alcançar as massas[...]. Não podemos deixar de mencionar que ela [mídia], é uma organização intencionada em estruturar e reforçar a consciência do sujeito social, via veiculação de informação, de acordo com os interesses e valores da classe dominante. Possui um caráter subjetivo de controle ideológico e cultural (Pirolo e Terra, 1996).

É pois, segundo Souza (1996), “um dos aspectos ideológicos da classe dominante. Utiliza-se de símbolos, mitos, esportes e imaginário coletivamente construídos para exercer seu papel”.

Reproduzindo os valores da classe dominante e hegemônica, ou seja, seus modismos, interesses, padrão de vida etc, podemos dizer que a mídia age sobre as classes populares ou subalternas, as quais terminam por adotar estes valores como sendo seus.

Para Carnoy (1988, p. 95), o conceito gramsciano de hegemonia tem dois significados principais: o primeiro é um processo na sociedade civil pelo qual uma parte da classe dominante exerce o controle, através de sua liderança moral e intelectual, sobre outras frações aliadas da classe dominante. A fração dirigente detém o poder e a capacidade para articular os interesses de outras frações. Ela não impõe sua própria ideologia ao grupo aliado, mas antes “representa um processo politicamente transformativo e pedagógico, pelo qual a classe (fração) dominante articula um princípio hegemônico, que combina elementos comuns, extraídos das visões de mundo e dos interesses dos grupos aliados” (Giroux, 1981). O segundo é a relação entre as classes dominantes e as dominadas. A hegemonia compreende as tentativas bem-sucedidas da classe dominante em usar sua liderança política, moral e intelectual para impor

sua visão de mundo como inteiramente abrangente e universal e para moldar os interesses e necessidades dos grupos subordinados.

Neste contexto, não é mais possível discutir o esporte sem incluir nesta discussão os meios de comunicação/mídia. Neste sentido, verificamos que há muito o esporte deixou de ser apenas uma manifestação que se expressa pelo movimento humano, pelo lúdico e é hoje uma mercadoria idêntica a qualquer outra.

Desta forma, a EF e, especialmente, o esporte têm sido historicamente reproduzidos nos meios de comunicação de massa, afirmando valores da sociedade capitalista, como a competitividade exacerbada, o individualismo etc, mostrando o esporte como um fim em si mesmo e “sinônimo de EF”.²

Isso se dá porque o esporte tem sido um dos fenômenos mais lucrativos da atualidade e tem atraído milhões de pessoas no mundo inteiro.

Ora, a mídia, como negócio lucrativo, promove e divulga grandes eventos esportivos nacionais e internacionais. Mas a ênfase dada a tais eventos, “no intuito de reforçar valores dominantes, impele o homem tanto a desejos consumistas quanto à valorização da corporeidade, como expressividade de competência”³ (Pirolo, 1996, p. 240).

Neste sentido, o esporte acaba adquirindo o estatuto de mercadoria. Segundo Silva (1996, p. 247), “a mídia exerce um efeito poderoso na difusão do modelo corporal ‘de consumo’, fazendo com que a busca por esse modelo dominante, homogêneo no Ocidente, torne-se uma necessidade quase inquestionável para os indivíduos”.

Neste contexto, o esporte tem-se tornado em “produto cultural altamente valorizado em todo mundo, pelo menos no sentido econômico” (Kunz, 1994, p. 22). O que contribui também para que o esporte se torne cada vez mais padronizado nas aulas de EF, seguindo o modelo hegemônico, de rendimento, geralmente importado, o que contribui para a falta de atividades criativas, tanto do professor quanto do aluno.

Sobre a Educação Física, deve-se deixar claro que aqui ela é entendida como profissão e disciplina curricular, que faz parte de um projeto histórico de sociedade, sendo sua prática socialmente produzida e culturalmente desenvolvida – portanto, uma prática política. Tendo como eixo de ação a cultura corporal e estando ligada a um projeto histórico de sociedade oposto ao capitalista, deve ser uma prática cons-

ciente, ligada a uma pedagogia crítica e problematizadora, no intuito de contribuir para a formação de indivíduos críticos que produzem conhecimento e não o contrário.

Desta forma, tem-se claro que esta mídia, por um lado, manipula e inculca valores ideológicos e, por outro, é um potente veículo de informação. Pode e deveria ser utilizada no âmbito da democratização dos meios de comunicação, para possibilitar a veiculação de informações acerca da EF/Esportes, que hoje são fragmentadas. Portanto, falar em democratizar os meios de comunicação seria pensar em uma forma, através da mídia, de contribuir até mesmo para o desenvolvimento das Ciências do Esporte ou uma Metodologia de EF que privilegie a cultura corporal e uma prática consciente/crítica. Segundo Muller (1996, p. 217), “no mundo dos esportes quase inexistiu um caráter crítico-esclarecedor”. A EF, enquanto parte de um sistema educacional, pode e deve promover uma leitura crítica da imagem do esporte, que se constitui em conteúdo de suas aulas. “Ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas” (Kellner, 1995, p. 109).

Como parte da mídia, o setor de vídeos também tem sua contribuição (positiva ou negativa) na EF/Esportes. O esporte enquanto “produto cultural” também está à disposição sob a forma de vídeos sejam de futebol (Copa do Mundo etc), ginástica, vôlei, natação, basquete etc, que podem ser locados ou comprados nas lojas.

A FITA DE VÍDEO COMO RECURSO: UMA ANÁLISE.

A fita de vídeo é aqui entendida como um recurso alternativo, que contribui tanto nas aulas de EF escolar quanto na formação profissional da área.

Partindo deste pressuposto, foram analisadas duas fitas de vídeo, cujo conteúdo é o basquete. Esta análise se faz necessária, devido ao fato de que deve-se ter claro quais valores, mensagens e conteúdos veiculados pelas fitas que se pretende utilizar e de que forma, em que contexto elas podem e/ou devem ser utilizadas.

O basquete foi o esporte escolhido por ser um conteúdo da cultura corporal que está presente no cotidiano da EF escolar e também por se constituir em disciplina nos cursos de formação profissional em EF.

A primeira fita de vídeo intitula-se “Aprenda a jogar basquete” e foi lançada pela Vídeo Ban, sendo divulgada pela TV Bandeirantes.

Em primeiro lugar, deve-se considerar o fato de que esta fita foi produzida como parte de um empreendimento empresarial, com fins comerciais lucrativos. Em consequência disto, segundo Ferreira (1994), “há possibilidade de distorções e/ou falsificações nas mensagens veiculadas por este tipo de fita, bem como o fato de que a mesma reflete e reforça a hegemonia do esporte na cultura corporal”.

A propaganda desta fita na TV Bandeirantes mostra a possibilidade de o telespectador/consumidor aprender a jogar basquete praticando os exercícios e fundamentos advindos da NBA, a liga de basquete norte-americana de alto nível. Além disso, em um procedimento ideológico, oculta deste mesmo consumidor o fato de que ele “corre o risco de ver frustradas as suas expectativas de aprender a jogar basquete. Porque, afinal, muitos dos melhores atletas olímpicos nunca chegam ao nível profissional da NBA” (Ferreira, 1994, p. 45), ou seja, oculta do consumidor que nenhuma pessoa se transforma em “astro” do basquete pelo simples fato de comprar e praticar (leia-se tentar praticar) o conteúdo de tal fita.

O conteúdo da fita, além de mostrar os fundamentos/técnicas do basquete norte-americano, afirma que com garra e esforço próprio (individualismo) é possível a qualquer pessoa se tornar uma grande jogadora, uma vencedora, assim como os craques da NBA. Aqui a ideologia liberal se faz presente, pois a fita ressalta valores como o *individualismo* (devido ao fato de que toda iniciativa parte do telespectador/consumidor) e a *meritocracia*, “que advoga a superação de dificuldades/obstáculos, no caso aprender/aperfeiçoar-se num dos esportes em tela, escamoteando as condições materiais de vida numa sociedade capitalista, que privilegiam uma classe e não outra” (Ferreira, 1994, p. 45). Além disto, o modelo norte-americano do esporte sugere maior credibilidade ao produto, pelo fato de os Estados Unidos serem uma potência olímpica no basquete. Outro fato de relevância nesta fita é o caso de que a mesma é comercializada no intuito de ajudar o consumidor na aprendizagem do esporte. No entanto, ela contém o modelo do basquete de alto rendimento, que até alguns atletas teriam dificuldades em praticar. Então pergunta-se: se o objetivo da fita é a aprendizagem do esporte, por que não começar de um nível acessível ao desempenho esportivo mais elementar?

Pode-se observar também que o conteúdo da fita se prende somente aos gestos automatizados, à repetição (e conseqüente fragmentação dos movimentos) e o aspecto norteador é a aptidão física. Enfim, aprender jogar basquete significa assimilar da melhor maneira os fundamentos, técnicas e regras do esporte.

No caso do esporte escolar em uma aula de EF, conteúdos apresentados desta forma contribuem para a importação de modelos esportivos de alto rendimento. A adoção destes modelos de esportes importados traz como conseqüência a falta de criatividade nas aulas, bem como o selecionamento de alunos em detrimento da frustração de outros. Kunz (1991), apud Ferreira (1996), afirma que:

As conseqüências disto são evidentes na observação de uma aula de Educação Física onde, na tentativa de copiar de forma irrefletida o esporte competitivo e normativo do mundo dos esportes organizados e de competição, introduz-se no interior da escola, ou da Educação Física Escolar, os ‘princípios básicos’ deste esporte, ou seja, ‘princípios da sobrepujança’ e das ‘comparações objetivas’ e suas conseqüências imediatas: as tendências do ‘selecionamento’, da ‘especialização’ e da ‘instrumentalização’.

Por outro lado, esta fita de vídeo pode também ser utilizada em aulas de EF, no sentido de promover uma problematização, uma crítica a este modelo de esporte e instigar os alunos ao desenvolvimento de um modelo esportivo que atenda às necessidades da realidade em que vivem. Entende-se também que a EF numa perspectiva crítica não nega o conteúdo sistematizado, portanto esta fita aliada a uma discussão/debate a respeito do esporte pode ser apresentada aos alunos com significativas contribuições.

A segunda fita foi produzida pelo coletivo de alunos do curso de Especialização em EF escolar, durante algumas aulas da disciplina Fundamentos e Metodologia da EF escolar. Esta aula foi programada devido à necessidade sentida pelos alunos do referido curso, em relacionar a teoria de uma EF crítico-superadora à sua prática no cotidiano escolar. Também houve uma necessidade de registrar tais aulas, visto que foram contextualizadas à realidade atual da EF no âmbito escolar.

A produção desta fita contou com os grupos de trabalho organizados, que apresentaram, cada um, uma aula de basquete, na concepção

crítico-superadora. Vale ressaltar que foi uma produção amadora, que contou com a boa vontade dos participantes, tanto os que estavam em quadra quanto os que se revezavam nas filmagens.

Sendo uma aula na concepção crítico-superadora, o basquete aparece como elemento da cultura corporal. Todo o conhecimento a respeito deste esporte foi historicizado, com base na dinâmica relatada. Foram formados cinco grupos com mais ou menos seis componentes cada. O professor da disciplina coordenava as atividades, dando a cada grupo a tarefa de contextualizar o basquete em determinada época de sua história e de apresentar um jogo de acordo com esta, em que os demais participariam como alunos. Assim, foram apresentadas formas de jogos que retratavam o basquete atual, na época da Guerra Fria (conflitos políticos), o basquete na época de seu surgimento etc. Desta forma, os alunos puderam vivenciar e perceber que este esporte não surgiu como o conhecemos hoje, mas foi uma atividade do homem historicamente produzida e culturalmente desenvolvida, de acordo com as necessidades de cada época. Após cada apresentação, aconteciam discussões no coletivo, que contribuíam para uma melhor socialização do conhecimento e mesmo para críticas.

Em outra aula, em parte desta mesma fita, também foram praticados alguns fundamentos do basquete sob forma de jogos, em que, no final, sempre havia espaço para as discussões em grupo. Ou seja, o conteúdo sistematizado não foi negado aos alunos que o aprenderam no coletivo, vivenciando o esporte em sua realidade atual e o apreendendo na totalidade.

Entende-se que esta fita poderá proporcionar ao aluno um real aprendizado coletivo, negando os valores hegemônicos e os modelos esportivos prontos, de alto rendimento e veiculando outros, como o coletivismo, por exemplo.

Este vídeo poderá também auxiliar na formação de professores numa perspectiva crítica de EF, a partir do momento em que procura dar sentido/significado à atividade/esporte, com relevância para o processo educativo.

Podem-se também utilizar estas duas fitas analisadas, no intuito de realizar um debate entre os alunos a partir da apresentação de ambas, para que os mesmos possam fazer suas próprias comparações e avalia-

ções, bem como criticar e apontar possíveis soluções para uma prática esportiva escolar que atenda aos interesses de uma maioria.

CONCLUSÃO

Este ensaio teve como preocupação não só apontar a fita de vídeo como recurso alternativo auxiliar na EF, mas também de entender (ou pelo menos tentar) que a EF, que tem como um de seus conteúdos o esporte, vem sendo deturpada em seu sentido. Ou seja, uma disciplina curricular, que entende-se ter como objetivo auxiliar na formação escolar do indivíduo, tem sido alvo da mídia/meios de comunicação que dão ao esporte (seu conteúdo) um sentido positivista. Portanto, é viável que se tente, pelo menos, buscar alternativas para que este problema se solucione.

Entende-se que somente utilizar as fitas de vídeo, dando-lhes um sentido crítico, valores ou produzir fitas amadoras (ação a médio prazo) que veiculam valores socialistas, não se constitui na resolução do problema, que aliás merece muita reflexão a respeito. Deve-se também propor uma perspectiva de ação a longo prazo. Neste ponto, recorre-se a Ferreira (1996, p. 52) que diz:

Do ponto de vista funcionalista poder-se-iam propor reformas no fenômeno isoladamente e ponto final, sem questionar seus fundamentos (sua economia política). Dialeticamente, no entanto, deve-se ir às raízes do fenômeno. Criticá-lo é criticá-las: transformá-lo (o fenômeno) é transformá-las (suas raízes). Devemos, portanto, atuar no curso das lutas políticas colocadas em nosso cotidiano, partindo não de nossos desejos que projetam o que gostaríamos que fosse realidade, e sim desta como ela é e está neste dado momento.

Quanto à contribuição das fitas de vídeo amadoras, que, como mencionado, é de grande relevância para a área de EF/esportes. Ainda segundo Ferreira (1996, p. 52):

Assim, o vídeo enquanto recurso audiovisual à disposição da divulgação e fomento da cultura corporal, poderia colocar-se nas seguintes perspectivas (entre outras):

- a) veicular outras concepções (formas) de esporte voltadas para Educação e Educação para o lazer.
- b) maior abrangência de elementos da cultura corporal, não limitando-se ao esporte.
- c) possibilidade de usufruto público de tais fitas, não submetidas a leis de mercado.
- d) baixo custo de produção, pois não visariam ao lucro e à concorrência no mercado.
- e) ensinar o esporte e/ou outras atividades corporais de forma adequada às necessidades e realidades locais.
- f) respeito à cultura de movimento tradicional naquela localidade ou região.

Para concluir, deve-se deixar claro que a mídia não é somente uma influência negativa, mas também pode trazer contribuições.

Desta forma, as fitas e os meios de comunicação em geral podem propiciar contribuições positivas para a vida do educando, dependendo da forma como o aluno apreende. Segundo Kellner (1995, p. 109):

A educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens. Ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas.

Deve-se entender também que possíveis soluções para o ‘caos’ capitalista em que estamos não acontecem da noite para o dia. São ações a longo prazo, que dependem também de nossa real vontade/necessidade de oposição ao individualismo/capitalismo para caminhar rumo a uma sociedade socialista e igualitária. Para tanto, devemos nos arriscar a mudar, não só nossa prática escolar, mas também nossa prática de vida.

ABSTRACT

This paper aims to analyse the use of videotapes as an auxiliary resource in physical education classes and in teacher's formation. Videotapes could act as a helper in the educational process as well as in the act of transmitting values in a critical perspective of physical education.

KEYWORDS: Videotapes, physical education, sports.

NOTAS

1. Curso realizado na Esefego durante o ano de 1997. A fita foi produzida em uma aula da disciplina Fundamentos e Metodologia da Educação Física Escolar.
2. A expressão “sinônimo de EF” é aqui utilizada para designar uma EF desportivizada e estigmatizada em esportes de rendimento.
3. A expressão “corpo como expressividade de competência” diz respeito à busca da competência como forma de alcançar um reconhecimento social, através do esporte de rendimento. É o caso de atletas famosos, por exemplo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- COMISSÃO SISTEMATIZADORA. V SMEE “Esporte e mídia”. In: *Caderno de Debates EXNEEF*. v. 4, set. 1996.
- FERREIRA, Marcelo Guina. Educação Física Escolar, Esportes e Recurso Audiovisual: o Videoteipe. In: CARVALHO, Sérgio (Org.) *Comunicação, movimento e mídia na Educação Física*. Santa Maria, RS: Palloti, v. 3, 1996.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- MULLER, Uwe. Esporte e mídia: um pequeno esboço. In: *Revista Brasileira de Ciências do esporte*. v.17, n. 3, maio 1996.
- PIROLO, Alda Lúcia. O processo de comunicação e informação: sua influência no movimento do homem em movimento no mundo. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 17 n. 3, maio 1996.
- PIROLO, Alda Lúcia, TERRA, Dináh V. Esporte e mídia. In: *Caderno de Debates EXNEEF*. v. 4, set. 1996.
- SILVA, Ana Márcia. Das práticas corporais ou porque o Narciso se exercita. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 17 n. 3, maio 1996.
- SOUZA, Edilson Fernandes. Esporte e mídia. In: *Caderno de Debates EXNEEF*. v. 4, set. 1996.

A EDUCAÇÃO FÍSICA FACE AO PROJETO DE MODERNIZAÇÃO DO BRASIL (1900-1930): AS HISTÓRIAS QUE SE CONTAM

LUCIANA MARCASSA*

RESUMO:

Ao realizar uma breve discussão sobre a historiografia da Educação Física, pretendo apresentar os referenciais que lhe deram suporte, bem como os avanços, limites e contradições inerentes aos estudos. Dessa maneira, desejo apreender os sentidos e significados da produção de conhecimento em História da Educação Física e estimular outras pesquisas para que se empenhem no trabalho de reescrever continuamente a história.

PALAVRAS-CHAVE: História e historiografia da Educação Física.

A Educação Física no Brasil não pode ser entendida senão por meio de sua história, através dos incessantes movimentos de transformação no contexto social, político, econômico e cultural em que se desenvolve a própria sociedade brasileira. É através da história que o ser humano constrói cultura e torna significativa sua existência coletiva material e subjetiva. E como a história se faz pela constante ação dos homens, ela estabelece conexões entre o passado e o presente. Assim, ainda que o presente não seja um reflexo mecânico dos acontecimentos passados, o estudo da história permite apreendê-lo melhor no sentido de construir um futuro diferenciado. Nessa perspectiva, a História¹ se configura não só como disciplina que propicia a reflexão e compreensão do próprio passado, mas também a intervenção na realidade atual.

Buscar a verdade histórica e objetiva é como tentar montar um quebra-cabeça sem nunca poder completá-lo. Porém, quanto mais peças, ainda que sejam totalmente diferentes umas das outras, mais elementos teremos para interpretar o passado e intervir no presente. E por isso

* Licenciada em Educação Física pela Unicamp, mestranda em Educação pela UFG. Professora da Faculdade de Educação Física da UFG e sócia pesquisadora do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE.

mesmo, longe de compactuar com a idéia de uma verdade absoluta, pronta e acabada, acredito que devemos revisitar insistentemente a história, fazendo emergir uma segunda versão dos fatos. Mas também precisamos buscar cada vez mais o desconhecido, dar sentido ao que não foi visto, ao que passou despercebido, porque o passado é sempre uma obra inacabada.

Muitas têm sido as histórias que nos contam, cada uma delas a partir de uma chave interpretativa do passado, de um ponto de partida específico. Certa de que tais análises não falam de fatos e verdades absolutos e cristalizados, vejo que acabam por deixar certa conexão viva com o presente, ou mesmo sugestiva, remanescente, capaz de provocar novas inquietações para um novo retorno ao passado. E como o conhecimento histórico é um processo infinito que depende, em grande parte, do papel ativo do sujeito que conhece, o trabalho do historiador deve ser continuamente recomeçado.

Portanto, a discussão que pretendo com este texto, longe de ser uma exposição mais detalhada acerca da historiografia da Educação Física, busca mais estimular outros estudos que se empenhem na construção de outras versões históricas, neste caso, a respeito da Educação Física e do conjunto das práticas sociais que a ela se articulam. Mas, especialmente, desejo estimular um olhar e um diálogo diferenciado com o tempo/espaço que ocuparam as práticas corporais no projeto de modernização do Brasil no início do século XX, a partir dos impasses históricos da cultura e tendo como referência novas fontes e elementos de apoio para a interpretação dessa história.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DO SÉC. XX

Segundo as histórias que se contam, o início de século XX no Brasil, sobretudo as três primeiras décadas, aparece como um período de profundas transformações sociais, em que os interesses da industrialização se chocam com as reivindicações do operariado crescente, criando um cenário em que se articulam contraditoriamente modernidade e degradação.

A existência, ainda marcante, dos grandes latifúndios de cunho comercial exportador² gerava conflitos com o mercado interno, preocupado em absorver a enorme massa imigrante, trabalhadora e consumidora que

se afirmava no país. Por outro lado, enquanto a concentração de riquezas impulsionava o desenvolvimento urbano, este não era acompanhado dos serviços mais elementares das cidades, como a limpeza das ruas e os serviços sanitários. Tratava-se, então, de modernizar, moralizar e higienizar a nação brasileira. Diante dessa demanda, prometendo solucionar os problemas reincidentes, a escola surge como um espaço de desenvolvimento moral e higiênico da população urbana.³

Revisitando a história da Educação, podemos perceber que a prática pedagógica neste período constitui-se como o mais decisivo instrumento de aceleração do projeto de modernização do Brasil. A partir do inusitado *entusiasmo pela escolarização* e do marcante *otimismo pedagógico*, encontrava-se a resposta mais elaborada com que se procurava responder aos desafios postos pelas transformações sociais.

Segundo Jorge Nagle (1974), no discurso do entusiasmo pela escolarização existia a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares e pela disseminação da educação primária, seria possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, colocando o Brasil no caminho das grandes nações do mundo. A partir dessa concepção, diversos itens sobre escolarização foram incorporados aos programas das organizações partidárias, dentre as quais se destacava a Liga Nacionalista de São Paulo, que buscava associar as propostas educacionais às exigências políticas.

Já no debate do otimismo pedagógico existia a crença de que determinadas alterações no interior da escola, somadas às formulações doutrinárias sobre escolarização, indicassem a verdadeira formação do novo homem brasileiro. Como representante dessa corrente destaca-se o movimento pela Escola Nova, que buscava realçar a importância da valorização do homem pela Educação e, com esse propósito, difundir a instrução primária visando a atender às questões da Educação no país.

Nesse quadro, enquanto o discurso em defesa da escola orienta o conjunto das Reformas Constitucionais, através da influência de pedagogos e estadistas como Rui Barbosa,⁴ a escola assume a função de regular, vigiar, instruir, higienizar e formar o novo homem brasileiro, com o objetivo de “em nome da saúde, manter a ordem, ampliando para o conjunto da população a determinação de normas para conseguir uma vida saudável, e o pleno funcionamento da sociedade” (Soares, 1994, p.17).

Colada aos ideais higiênicos e eugênicos típicos da Europa do século XVIII, trazida para o Brasil a partir da segunda metade do século passado e constituída por métodos ginásticos, configura-se a Educação Física, disciplina do corpo, da saúde, dos bons costumes. Porém, é na esteira do processo de modernização, entre as primeiras décadas do século XX, que a discussão em torno da escolarização da Educação Física soma esforços ao debate envolvendo a questão da popularização da escola.

Os estudos de Inezil Penna Marinho⁵ sustentam que a necessidade de nacionalizar nossa educação, de diminuir a espantosa quantidade de analfabetos e de melhorar as condições culturais do povo vinha ao encontro da criação de uma nova imagem brasileira, capaz de expressar o desenvolvimento da sociedade uma vez descolada dos laços que a prendiam à antiga organização provincial. Logo, a incorporação dos métodos ginásticos pela escola tornou-se justificativa e interesse de muitos pedagogos que passam, deste momento em diante, a defender e estimular a prática da ginástica como forma de “educar o corpo”.

Como não poderia deixar de ser, o debate sobre a escolarização da Educação Física adere às políticas estatais, emergindo como poderoso instrumento de progresso. Como colaboradora e disciplinadora da vontade, da moral, da saúde e da higiene, a Educação Física se justificaria no interior da escola ao mesmo tempo que assumia com a Educação o estatuto de solução para os problemas nacionais.

Uma vez introduzida pela educação nos hábitos do país, a prática desta cultura física, sustentada durante uma larga série de gerações, depuraria a nossa gente de diáteses mórbidas, fortificando-a e enriquecendo-a progressivamente pela criação incessante de indivíduos robustos. As gerações de amanhã apuradas, por sistema, pela educação física – afirmadora da raça e colaboradora do progresso – imprimiriam assim nas que lhe sucedessem, e submetidos ao mesmo tratamento, o cunho de seu caráter, para que pudessem dentro dos limites do patrimônio biológico hereditário, aperfeiçoar ainda mais a natureza humana. [...] O país que não tem educação física (tomada esta expressão no sentido mais amplo), não poderá jamais erguer seu povo à altura da missão que lhe cabe, na construção de uma sociedade nova. O que a tem de má, irregular, empírica, rotineira, contínuo plágio de processos arcaicos ou de rebotalhos senis, não terá senão de arrastar-se, para a derrota do

áspero caminho em que se chocam as competições da era industrial, que é de energia e tenacidade, rigor e precisão. (Azevedo, 1960, p. 216)

Na historiografia da Educação Física também não faltam estudos sobre a prática da Educação Física como educação do físico, como condição para desfrutar uma vida saudável, e de quanto o novo homem brasileiro precisava abandonar aquele corpo frágil, doentio, susceptível às epidemias e à ociosidade, para transformá-lo em um corpo símbolo da saúde e da vida moderna. Carmem Lúcia Soares (1994, p.10) chega a afirmar que a Educação Física no início do séc. XX

encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados e se faz protagonista de um corpo saudável; torna-se receita e remédio ditada para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico e familiar.

Também não faltam estudos dedicados à comprovação da estreita ligação entre a Educação e a Educação Física na construção de um novo homem, de um novo corpo e de uma nova sociedade. Lino Castellani Filho (1988) bem nos alerta sobre os papéis ideológicos representados pela Educação Física no palco educacional brasileiro. A partir das leis e reformas educacionais, o autor a encontra como colaboradora do progresso e como método de aperfeiçoamento da raça brasileira.⁶

Porém, ao falar da Educação Física como atividade corporal consagrada, em que a ginástica aparece como prática hegemônica, a historiografia da Educação Física busca fundamentar e comprovar suas hipóteses a partir do discurso oficial, das leis e propostas educacionais, bem como dos compêndios e teses sobre Medicina e Educação Física – fontes que, por vezes, não caracterizam as contradições da cultura brasileira. Parece que, de uma certa forma, olhavam para a realidade brasileira como reflexo da realidade européia, generalizando a prática da Educação Física no Brasil e deixando para as gerações futuras algumas dúvidas e indagações.

Até que ponto essas propostas saíram do papel e penetraram a prática cotidiana de seus sujeitos históricos? Em que medida essa

concepção de corpo influenciou a vida e os hábitos culturais da população brasileira? Ou ainda, o quanto é significativo para a História da Educação Física conhecer apenas os conteúdos das leis, propostas educacionais e teses sobre higiene e saúde? O que parece evidente é que, se fôssemos responder a essas perguntas, teríamos que construir uma outra história. E é justamente esse nosso interesse.

PENSANDO AS CONTRADIÇÕES

Antes mesmo de falar sobre as contradições das histórias que nos contam, devemos estar atentos para a influência do narrador sobre a historiografia, isto é, de onde partem as análises sobre a história da Educação Física. Nessa perspectiva, articulada às suas propostas, avanços e limites, vamos classificar a História da Educação Física⁷ em três grandes correntes, tendências ou visões. Uma primeira, que prevaleceu de 1930 a 1980, chamada História Episódica, e duas outras que vêm convivendo, não pacificamente, desde a década de 80, a concepção marxista de História e a Nova História.

A História Episódica aparece no Brasil principalmente através de Inezil Penna Marinho (1943), autor que traz importantes contribuições para a história documental e factual, e de Fernando de Azevedo (1960), que se dedica à narrativa dos acontecimentos históricos no sentido de justificar e legitimar o presente. Uma vez que os acontecimentos históricos aparecem recortados a partir de nomes expoentes e grandes períodos, deduz-se que os autores dessa tendência voltaram suas preocupações aos aspectos históricos da ginástica, em especial à introdução dos métodos ginásticos no Brasil, dando ênfase a uma lógica de caráter mundial. Fazendo uma periodização externa ao objeto e se restringindo ao uso de fontes oficiais como leis, datas e fatos, acabam marcando o que se chama de visão linear e progressiva da história. Tendo como referência a concepção positivista de ciência, os autores dessa tendência pronunciarão seu conceito de história como sendo aquele conhecimento do passado que tem por objeto o “fato histórico”, captado numa relação de causa e efeito. Na produção do conhecimento, separam o sujeito do objeto e entendem este primeiro como passivo, reflexo do objeto contemplado.

O trabalho de Lino Castellani Filho (1988) inaugura na Educação Física a concepção marxista de História e se destaca pela visão panorâmica

dos papéis sociais representados pela Educação Física no cenário político-educacional brasileiro. Na medida em que se propõe a romper com a forma linear e exclusiva da produção do conhecimento histórico na Educação Física, revelando aspectos políticos e ideológicos importantes, Castellani Filho se expressa como um autor marcante, uma vez que proporciona, na década de 80, fundamental redimensionamento e mudança de enfoque no que se refere aos estudos históricos da Educação Física, acabando por muito influenciar as pesquisas posteriores. E, justamente pela opção por uma análise mais panorâmica, deixa lacunas e estimula os demais pesquisadores a fazer, na história, outros mergulhos mais verticais.

Além deste, outros trabalhos como os de Carmem Lucia Soares (1994) e Silvana Goellner (1992) também se somaram ao esforço da concepção marxista de história, caracterizada pelo enfoque totalizador do objeto, compreendido em sua realidade objetiva e na unidade teoria-prática, cujas idéias são consideradas produto das relações sociais e da produção material. O interesse de Soares era buscar a influência e a identificação do pensamento médico-higienista proveniente da Europa do século XVIII com as “bases científicas” que justificaram e nortearam a inclusão da Educação Física nos colégios e escolas brasileiras a partir do século passado. Por isso, não é sem propósito que, ao analisar a configuração da Educação Física em congressos médicos, através das pesquisas e teses sobre Medicina e Saúde, a Educação Física aparece colada aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça.

De inegável relevância para nossa área, o estudo de Soares ainda aponta a natureza do projeto político e ideológico sobre o qual a Educação Física se constituiu no Brasil, e faz uma crítica à sociedade do capital que aqui então se instaurava. No entanto, como o projeto de modernização atravessa também as manifestações e hábitos culturais, fica a dúvida se de fato as políticas de medicalização conseguiram transformar a prática cotidiana da população. Além disso, por não enfatizar as contradições com as quais se desenvolvia a Educação Física no Brasil na virada do século e também por consultar apenas as fontes oficiais para sua pesquisa, acaba por não considerar a discussão da transformação da cultura brasileira, no que se refere à sua identidade.

Sem desmerecer o impacto da intervenção médica sobre essa área de conhecimento e as contribuições que desses estudos derivam, o início

do século XX no Brasil, por ser um período de grande efervescência ideológica e inquietação social, também se apresenta como um momento de extrema produção cultural e artística, tendo como traço definidor a ruptura com os parâmetros de comportamento hauridos dos séculos passados e a busca por uma nova identidade, um sentido/significado capaz de agregar e expressar centenas de seres desenraizados e estranhos àquela nova ordem social: a modernização.

No caso da cidade de São Paulo,⁸ por exemplo, ao mesmo tempo em que há uma profunda sensação de estranhamento, exclusão e diferenciação entre a população, há também impulsos e momentos de organização coletiva e de ruptura com as práticas hegemônicas. Se, por um lado, a automatização das atitudes individuais afastava o sujeito de sua identidade social para dotá-lo das capacidades e funções da máquina, por outro, certas práticas corporais, como o futebol e as atividades atléticas, faziam despertar um sentimento de igualdade e pertencimento em meio ao esfacelamento da consciência e da memória.⁹

Entretanto, na história já tida por nós como clássica,¹⁰ a Educação Física aparece engessada a uma origem européia, longe dos significados do imaginário social, distante dos sentidos que a formação da cultura brasileira podem lhe imprimir, pois é vista através de um tipo específico de fonte, coerente com um certo prisma da história.

Hoje, com o novo movimento de estruturação das pesquisas históricas em Educação Física, a diversificação das fontes é indispensável, assim como há necessidade de catalogar, recuperar e disponibilizar as que ainda são desconhecidas. Embora pequeno, mas evidente, o aumento dessa produção científica também tem apontado para uma tendência ao uso metodológico mais adequado e criterioso. Porém, a contribuição de tais trabalhos não pode deslocar-se de seu entendimento como produção material, científica, historicamente situada e que responde a certos propósitos específicos. E é justamente por não ter a pretensão de explicar “a história” que acabam, ao mesmo tempo, instigando o surgimento de novas pesquisas na medida em que deixam lacunas que merecem ser estudadas.

Dentro desse mesmo percurso de conflitos e concordâncias, a terceira concepção a ser configurada é a Nova História, que, ao conceber toda atividade humana como histórica, possibilita a utilização de contribuições plurais advindas das ciências humanas no que se refere às

categorias de análise do conhecimento histórico. Além disso, amplia o conceito e a utilização das fontes, admitindo um modelo explicativo caracterizado por mediações independentes, concebendo a objetividade absoluta como irreal. Da primeira à terceira geração da Escola dos Annales,¹¹ há uma tendência que consiste em compreender a história como sistema em que funciona uma certa sociedade em suas múltiplas dimensões: temporal, espacial, humana, social, econômica, cultural, acontecimental. Busca um recorte cronológico mais estreito em que a análise entre o todo e as partes não permite a relação entre antecedente e conseqüente, isto é, a relação com o presente torna-se secundária. Está atenta para as várias funções da comunicação, inclusive a simbólica e inconsciente, através de uma diversificação maior de fontes oficiais e não oficiais. Como desconheço trabalhos sobre a Educação Física no início do século XX desenvolvidos dentro da lógica utilizada pela Nova História, apenas farei algumas considerações no que se refere às suas perspectivas de estudo. Apesar das suas contradições e equívocos, devemos reconhecer que apresentam também muitas contribuições.

ALGUMAS PROPOSIÇÕES

Já vimos que o conhecimento histórico é condicionado por um processo de transformações contínuas, tanto das intenções e propósitos subjetivos como dos determinantes objetivos, sendo portanto inesgotável. Ainda que tenhamos hoje métodos e técnicas de investigação aperfeiçoados, os historiadores não só julgam e interpretam as mesmas questões e os mesmos acontecimentos, mas também selecionam, percebem e apresentam diferentemente os fatos. Encontrei algumas palavras interessantes de E. H. Carr, como epígrafe de um capítulo sobre os fatos históricos e sua seleção, no livro de Adam Shaff (1983, p. 203), que me foram muito reveladoras e que dizem respeito à necessidade de reescrevermos constantemente a história.

 Não, na verdade, os fatos não se assemelham aos peixes expostos na banca do comerciante. Assemelham-se aos peixes que nadam no oceano imenso e muitas vezes inacessíveis; o que o historiador apanhará depende em parte do acaso, mas sobretudo da região do oceano que tiver escolhido para a sua pesca e da isca

de que se serve. Estes três fatores são, evidentemente, determinados pelo tipo de peixes que se propõe apanhar. Em geral, o historiador obterá o tipo de fatos que deseja encontrar.

Entretanto, o que temos apreendido do debate atual sobre História e historiografia da Educação Física é um certo descompasso em relação às prioridades que se estabelece para a área. Nesse particular, concordo integralmente com Fernanda Paiva (1999), para quem a historiografia educacional deve colocar elementos que corroborem com o entendimento das problemáticas relativas à área, sem perder de vista a possibilidade de reflexão e intervenção, no presente, na educação e na história.

Como entendo a Educação Física como área correlata à Educação, vejo a legitimidade da História da Educação Física na medida em que estabelece um vínculo com sua prática educativa. Nesse sentido, longe de compactuar com um pragmatismo presentista, que busca na história a explicação e a justificativa mecânica do presente, penso que um compromisso político deve ser assumido e este exige conhecimento e intervenção. Para Paiva (1999), é a história que nos ajuda a entender e firmar esse compromisso.

Dessa forma, o estudo da história torna-se componente e condição constitutiva da formação profissional, pois nos fornece um importante recurso teórico-metodológico que qualifica nossa atuação para um recriar cotidiano da prática, a partir da realidade que nos cerca e com os subsídios de que dispomos (Melo, 1999). Para isso, não basta revisitar a história como se ela fosse apenas um amontoado de datas e fatos desconectados, nem olhar com as lentes da neutralidade positivista; como educadores e, por vezes, historiadores, somos seres de valor, carregados dos significados que construímos na relação com o presente.

Também não se trata de polarizar a discussão e aderir ao princípio subjetivista e relativista na apreensão do conhecimento histórico. Se no paradigma positivista tínhamos uma predominância do objeto em relação ao processo de conhecimento, atribuindo ao sujeito um papel passivo, no modelo idealista-ativista, a predominância se volta ao sujeito, que apercebe o objeto do conhecimento como sua produção. O descrédito quanto à validade do critério de verdade deixa claro o descompromisso dos historiadores com a ciência. Essa postura, somada a uma fragmentação, particularização e, portanto, superficialidade da história,

comum à Nova História, pode expressar uma atitude despolitizante diante da nossa área e do todo social.

Como já havia dito antes, a produção do conhecimento histórico deve partir da interação sujeito-objeto em que é atribuído um papel ativo ao sujeito que, submetido às determinações sociais, introduz ao conhecimento uma visão de realidade socialmente transmitida e acaba por delegar seus valores à interpretação da história. O entendimento da história como ciência propõe uma relação cognitiva na qual tanto sujeito quanto objeto mantêm a sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo em que atuam um sobre o outro. Essa compreensão, da qual me pronuncio, valida os critérios de verdade objetiva ao mesmo tempo que nasce da prática social e é interpretada e desenvolvida pela história marxista (Schaff, 1983).

Para além de um trato mais rigoroso com a metodologia da história, buscando superar uma discussão superficial que polariza de forma maniqueísta o posicionamento das diferentes tendências ou correntes da História, é preciso enfrentar coletivamente os problemas da área, privilegiando os objetos de pesquisa consonantes com a prática pedagógica da Educação Física. Há que se ampliar e diversificar o uso das fontes, entendendo que a compreensão da cultura por vezes deve passar pela interpretação de fontes literárias, orais e iconográficas, uma vez que também se configuram como produção material e, portanto, humana.

Por outro lado, lembro que as nossas pesquisas devem ser significativas para a prática pedagógica e relevante para a sedimentação e especificidade de nossa área de conhecimento. Não podemos correr o risco de fazer de nossos estudos a tematização ou problematização da vida privada, pois, ainda que a história possa ser constantemente reescrita, o nosso presente não pode esperar.

Enfim, os apontamentos que aqui coloco, mesmo que bastante genéricos, têm a pretensão de contribuir e entusiasmar outros profissionais de Educação Física que, sensíveis às problemáticas de nossa área, persistem em não perder “o bonde da história”.

ABSTRACT

This paper discusses the physical education historiography, presenting its sources, as well as its progress, limits and contradictions. The aim is to catch the

senses and meanings of the production of knowledge in the field of physical education history and also to stimulate the researches about the subject.

KEYWORDS: Physical education history and historiography.

NOTAS

1. Refiro-me à “História”, com letra maiúscula, quando falo de uma disciplina, área de conhecimento. Já “história”, com letra minúscula, diz respeito à determinados objetos estudados pela disciplina História.
2. Interessante notar que no caso específico de São Paulo, são as lavouras cafeeiras que acabam por aglutinar grande parte da população em torno de sua produção e comercialização, fazendo com que as cidades e as primeiras indústrias do estado surgissem do acúmulo de seu capital.
3. Guardadas as particularidades históricas de cada cidade, aqui me refiro às primeiras metrópoles que surgem no Brasil como São Paulo e Rio de Janeiro.
4. A esse respeito, consultar MARINHO, Inezil Penna. *Rui Barbosa: paladino da Educação Física no Brasil*. 2. ed. Brasília: Horizonte, 1980.
5. MARINHO, Inezil Penna. *História da Educação Física no Brasil*. São Paulo: Brasil Editora, s.d.,
6. Além do projeto de eugeniação da população brasileira, tratado exaustivamente nos trabalhos de Castellani Filho (1988) e Soares (1994), o problema da raça, bem como do meio ambiente foram os temas básicos em torno dos quais surgiram as primeiras sistematizações acerca da cultura brasileira. Os precursores de tais ciências sociais no Brasil na virada do século são Silvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha que formulam suas teorias raciais sob influência do darwinismo, do positivismo e do evolucionismo europeu. A esse respeito consultar Renato Ortiz. *Cultura brasileira e identidade nacional* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
7. Classificação apresentada por Amarílio Ferreira Neto (1996)
8. Uma das primeiras cidades brasileiras a viver, no início do séc. XX, o surto da metropolização desenfreada, acompanhada pela difusão desordenada da industrialização e da presença virtuosa da máquina como componente de um cenário tipicamente urbano.
9. Algumas indicações a esse respeito podem ser encontradas em Luciana Marcassa. *Lazer e cultura na paulicéia desvairada: um diálogo com*

- Nicolau Sevcenko*. In: Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança. *Anais*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 649-654.
10. Alguns desses “clássicos” são *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, de Lino Castellani Filho; *Educação Física: raízes européias Brasil*, de Carmem Lúcia Soares; e *O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola*, de Silvana Villodre Goellner.
 11. Nesse particular, consultar Peter Burke. *A Escola dos Annales 1929 – 1989: a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Ed. Unesp, 1997, ou também José Carlos Reis. *A História: entre a filosofia e a ciência*. São Paulo: Ática, 1996.
 12. Victor Melo (1999).
 13. Concepção desenvolvida por Adam Schaff (1983).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, F. *Obras completas* v. 1. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- BURKE, P. *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.
- FERREIRA NETO, A. (Org) *Pesquisa histórica na Educação Física brasileira*. Vitória: UFES, 1996.
- GOELLNER, S. V. *O método francês e a Educação Física brasileira: da caserna à escola*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 1992.
- MARCASSA, L. *Lazer e cultura na paulicéia desvairada: um diálogo com Nicolau Sevcenko*. (mimeo).
- MARINHO, I. P. *Contribuição para a História da Educação Física no Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.
- _____. *Rui Barbosa: paladino da Educação Física no Brasil*. 2. ed. Brasília: Horizonte, 1980.
- _____. *História da Educação Física no Brasil*. São Paulo: Brasil Editora, s.d.
- MELO, V. A. de. *História da Educação Física e do Esporte no Brasil: panorama e perspectivas*. São Paulo: Ibrasa, 1999.

- NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU, 1974.
- ORTIZ, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- PAIVA, F. S. L. de. História e historiografia em Educação Física: conhecendo e intervindo na área. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 21, n.1, setembro/1999, p.1347-1353.
- REIS, J. C. *A história: entre a filosofia e a ciência*. São Paulo: Ática, 1996.
- SCHAFF, A. *História e verdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- SOARES, C. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

RELATO DE EXPERIÊNCIA



EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DO JUDÔ ESCOLAR*

OROZIMBO CORDEIRO JÚNIOR **

RESUMO

Este texto relata a experiência adquirida com o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “Metodologia no ensino da Educação Física: o judô como elemento da cultura corporal”. O referido projeto teve como objetivo a construção de uma metodologia de ensino do judô adequado à realidade e às exigências do contexto escolar. O desenvolvimento deste projeto foi possível devido à parceria entre o Colégio Estadual Waldemar Mundim, a Faculdade de Educação Física e a Universidade Federal de Goiás. Na conclusão deste trabalho, foi possível apresentar uma proposta teórico-metodológica de ensino do judô a partir dos princípios da pedagogia crítico-superadora.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia de ensino do judô, judô escolar.

* Para a construção desta proposta teórico-metodológica de ensino para o judô, recebemos significativas contribuições dos professores Aneleyce Teodoro Rodrigues e Marcelo Guina Ferreira da FEF/UFG.

** Acadêmico do curso de Educação Física da FEF/UFG e bolsista do Programa Bolsa de Licenciatura no ano de 1998/99, pela Pró-Reitoria de Graduação da UFG.

INTRODUÇÃO

Este trabalho possui na sua gênese a perspectiva de construção de uma proposta teórico-metodológica de ensino do judô na escola, tendo como teoria orientadora a pedagogia crítico-superadora (C-S). No sentido de compreender o judô como um elemento da cultura corporal, necessitávamos de uma experimentação de atuação prática junto a uma escola pública para, assim, constatar a viabilidade deste conteúdo. Neste sentido desenvolvemos o projeto de pesquisa intitulado “Metodologia no Ensino da Educação Física: o judô como elemento da cultura corporal”.¹

As justificativas iniciais para a realização desse projeto estavam apoiadas em duas proposições: a) reforçar e justificar a nossa opção pelo referencial já citado e a necessidade de um aprofundamento teórico-metodológico acerca deste assunto; b) organizar e sistematizar os elementos constitutivos do judô para que se orientassem para uma prática educacional.

Em relação à primeira proposição, cabe-nos justificar que nossa opção em reforçar esta proposta é por existir uma matriz teórica² que orienta essa prática pedagógica. Consideramos que esta proposta discute com muita seriedade e competência posições filosóficas, sociais, políticas e educacionais devidamente organizadas e sistematizadas para instrumentalizar os professores para a intervenção na área de educação física (EF). Este referencial analisa os problemas relativos à escola e a sua inserção na realidade social brasileira, buscando sempre a perspectiva de que a escola é mais um elemento de contribuição para a superação das atuais relações sociais capitalistas.

[...] numa sociedade de consumo tal qual a que vivemos, fortemente condicionada por interesses de lucro, fica evidente que os educadores, os verdadeiros educadores, não podem deixar de atentar para os desvios a que estamos sujeitos em termos de busca dos nossos valores de vida mais expressivos. Não se pode esquecer que estamos todos envolvidos pela mentalidade do ter mais, mesmo que isto implique em ser menos. Perguntar para que? por que? para quem se dirige a Educação? se impõe como tarefa fundamental. As respostas devem ser refletidas e as conclusões incorporadas e utilizadas no nosso agir diário. (Medina, 1989, p. 32).

A nosso ver existem vários equívocos em relação à interpretação deste referencial, assim como em relação à viabilidade do desenvolvimento dos conteúdos propostos por essa teoria. Esse equívoco acontece até mesmo no próprio livro (p. 76) que afirma que “o judô foi, entre nós, totalmente despojados dos seus significados culturais, recebendo um tratamento exclusivamente técnico”. Tal afirmação provoca, assim, dificuldades de entendimento acerca dos limites e possibilidades que o judô assume como um elemento da cultura corporal.

Em relação ao segundo ponto, consideramos ser de fundamental importância a organização e sistematização dos elementos constitutivos do judô, para que estes estejam orientados para uma prática educacional. No intuito de cumprir esta tarefa é fundamental estar ciente do atual processo de desenvolvimento em que se encontra o judô, para que esse conhecimento objetivo se transforme em conhecimento escolar.

O PROJETO EM SUA FASE DE ORGANIZAÇÃO.

Para o desenvolvimento deste projeto foi necessário o apoio institucional da FEF/UFG, através da liberação do ginásio de lutas para as atividades, assim como dependências (banheiros, piscinas e etc) e materiais (bolas, cordas e etc).

Na organização do projeto político-pedagógico do Colégio Waldemar Mundim, o papel cumprido pela educação física não possuía bases teóricas sistematizadas na realização de suas aulas. Os próprios professores admitiam a necessidade de um suporte teórico mais consistente, apontavam para a falta de cursos de atualização, para a impossibilidade de estarem presentes em congressos científicos, para os baixos salários etc.

A educação física, nesta escola, sofria algumas limitações estruturais, como falta de espaço interno na escola para a realização das aulas, de materiais e de professores. Assim, as aulas de EF eram ministradas em uma quadra esportiva de um clube próximo e em outra quadra de um centro comunitário do bairro. O processo de avaliação para a educação física era feito através da frequência do aluno ou de declaração de que realizava alguma prática desportiva em algum clube ou de que participava de programas de iniciação esportiva.

Para a realização de nossa experiência, organizamos os alunos do colégio em uma turma do ensino fundamental (turma A – 5^a a 8^a série) e em outra do ensino médio (turma B – 1^o a 3^o ano), com 25 vagas em cada uma. Distribuiu-se, então, uma circular com todas as informações possíveis dirigida aos alunos que desejassem participassem deste projeto. Esta circular deveria ser assinada pelos pais ou responsáveis. No intuito de atender as necessidades da pesquisa foi necessário que estabelecêssemos aulas três vezes na semana (segundas, quartas e sextas-feiras), no horário de 13:30h às 15:00h (turma A) e de 15:30 às 17:00h (turma B).

OS PRIMEIROS CONTATOS COM OS ALUNOS DO PROJETO

Inicialmente os alunos, ao freqüentarem um espaço como o do ginásio de lutas de FEF/UFG, ficaram ansiosos com tantas novidades, faziam muitas perguntas, falavam muito alto. Pudemos constatar que muitos deles executavam com destreza movimentos inerentes à capoeira (ginga, saltos, golpes).

Uma das dificuldades enfrentadas por nós esteve relacionada com a disciplina dos alunos. Na primeira semana de aula no projeto, fizemos a experiência de não utilizarmos o judogui, que é a roupa característica do praticante do judô, e tentamos cumprir o papel de professor da mesma forma. Constatamos que os alunos não prestavam atenção àquilo que procurávamos ensinar, brigavam muito entre si. Em suma, ignoravam a presença do professor. No sentido de reverter esta situação, realizamos algumas leituras em relação à própria história do judô e passamos a considerar a realidade social dos alunos. Tomamos conhecimento de que o conceito em relação ao professor de luta se baseava em filmes, desenhos, histórias contada por amigos, nas quais o professor é uma pessoa autoritária e disciplinadora. Adotamos a medida de utilizar o judogui, mas mantivemos a nossa mesma postura como educadores e estabelecemos algumas regras de convívio a serem cumpridas pelo grupo.

Na semana seguinte, utilizando o judogui devidamente amarrado com a faixa, aguardamos os alunos dentro do dojo, numa posição ajoelhada, em silêncio e de cabeça baixa. Notamos que os alunos, principalmente os da turma A, apesar de terem chegado eufóricos, entraram cala-

dos no dojo. Pareciam haver visto uma figura religiosa. Conseguimos ouvir algumas frases que sussurravam: “vai, faz bagunça agora, pro professor quebrar sua cara”, “eu acho que o professor tá um pouco *grilado*”, “eu acho que ele hoje vai dar aula”. A partir deste momento compreendi o quanto era necessário se envolver em um tipo de projeto como aquele e dominar ainda melhor aquele referencial.

Na descrição acima, ficou registrada apenas uma das dificuldades por nós enfrentada no desenvolvimento do projeto. Algumas outras surgiram, como o relacionamento afetivo professor-aluno, algumas desistências de alunos do projeto e outras tantas, que, pela limitação do trabalho, não serão enumeradas.

RELATO DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

Ao tratar o judô numa perspectiva histórica apontávamos para que este conteúdo tivesse uma lógica diferente dos atuais métodos de ensino que se caracterizam por um excesso de movimentos mecânicos sem uma reflexão mais aprofundada de seus significados culturais. Neste sentido vinculamos a prática do judô à prática social dos alunos, discutindo sobre temas atuais, tais como: isolamento geográfico do Japão, latifúndio, o jiu-jitsu, a urbanização do Japão, Jigoro Kano, princípios e fundamentos do judô (quedas, rolamentos, equilíbrio, desequilíbrio, projeções e imobilizações), o judô como esporte-espetáculo, o judô e suas múltiplas relações em nossa sociedade.

No tópico “isolamento geográfico”, oferecíamos subsídios aos alunos para que eles pudessem compreender a importância de elementos como os aspectos físicos do Japão no período feudal e suas influências na formação das famílias no Japão (clãs). Utilizamos materiais (bolas, cordas, colchões), jogos, encenações e movimentos de adaptação no dojo. Nossa intenção era fazer com que os alunos compreendessem que o Japão possui pouca terra, pouco espaço para plantação. Queríamos que os alunos questionassem o porquê do uso da força para tomada de terra, da utilização de guerreiros para a proteção das terras dos senhores de terra (Daymos). Percebemos que muitos deles se envolveram muito nessas discussões; perguntavam muito sobre fatos históricos ocorridos e começavam a entender que a sistematização da luta, principalmente no Japão, se deu por interesses econômicos e proteção de bens privados.

Dessa forma os alunos começavam a identificar os primeiros dados da realidade que deram gênese às práticas corporais de luta no Japão.

Para a prática dos fundamentos do judô, como rolamentos, quedas e exercícios de adaptação ao dojo, utilizamos colchões no sentido de que estes fossem mediadores do processo de aprendizagem, sem que isto significasse o rompimento com a riqueza de movimentos que aqueles alunos traziam de sua realidade. Neste processo trabalhamos várias formas de impacto e quedas, no sentido de esclarecer que essas práticas faziam parte também de outras lutas como o Jiu-Jitsu.

Em linhas gerais, podemos dizer que o judô é uma manifestação cultural nipônica e que, portanto, sua origem está indissociavelmente ligada à história deste povo, às transformações sociais ocorridas no Japão no século passado, à sistematização e acúmulo de conhecimentos gerados a partir de sua prática, aos seus elementos técnicos e táticos. Deve-se reconhecer também seu processo de ocidentalização, suas tendências de transformação e suas interferências na cultura brasileira.

No processo avaliativo do nosso trabalho, realizamos uma prova escrita para as turmas A e B. A realização desta prova serviu ao propósito de analisar com uma maior profundidade o trabalho, buscando traçar a historicidade dessa luta, e estabelecendo os elementos constitutivos dessa luta.

Elaboramos a prova escrita para as duas turmas (A e B), em que foram formuladas as seguintes perguntas. Para a turma A:

1. O judô é uma luta com “armas” ou luta corporal? Justifique.
2. Quais as partes do corpo utilizadas na prática do judô?
3. O que diferencia o judô de outras lutas? O judô é uma luta violenta? Justifique.
4. Como podemos cair no “chão” sem machucar? Quais são as formas de amortecimento?
5. Como está sendo sua participação no projeto? Qual sua opinião sobre as aulas com o professor de judô?
6. Na sua opinião, o que pode ser melhorado nas aulas de judô?

Para turma B:

1. Que importância teve o isolamento geográfico do Japão para o seu desenvolvimento?

2. Por que o latifúndio influenciou no surgimento de lutas corporais no Japão? Como ocorriam as lutas corporais?
3. Como as diferentes classes sociais lutavam no Japão? O que diferencia o judô de outras lutas?
4. Como podemos amortecer as “quedas” sem machucar? Quais são as formas?
5. Como está sendo sua participação no projeto? Qual sua opinião sobre as aulas com o professor de judô?
6. Na sua opinião, o que pode ser melhorado nas aulas de judô?

Após a realização desta prova, as turmas mostravam-se mais solidárias, mais compreensivas e alegres. Já havíamos nos aproximado muito de nossos objetivos, porque conseguíamos desenvolver um trabalho mais coeso, com uma definição mais clara do caminho a ser seguido. Queremos dizer que essa tarefa assumida nunca nos pareceu fácil e que, algumas vezes, percebemos que não dispúnhamos de total domínio dos referenciais teóricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos observar que alguns alunos mostravam claramente um salto qualitativo, sobretudo os do segundo ciclo, o da iniciação à sistematização do conhecimento. Os alunos demonstravam consciência de suas atividades, de suas possibilidades de abstração, confrontando dados da realidade com suas próprias representações. Estabeleceram nexos, dependências e relações complexas, as quais estavam representadas em conceitos do judô elaborados por eles mesmos.

Além disso, considerávamos inicialmente a referência dos alunos em relação as lutas, suas dúvidas, questionamentos e em suas ansiedades pessoais em aprender o judô. Consideramos que nosso trabalho teve limitações; não conseguimos, por exemplo, realizar aulas de judô com um praticante do esporte. A direção da escola lamentou a ausência de espaço na escola que pudesse ser utilizado, mas reconheceu a importância desse projeto na escola e o quanto ele pode contribuir.

Não queremos dizer que chegamos a uma fórmula pronta e acabada, mas podemos afirmar que existe uma experiência obtida através da prática³ junto a alunos reais de uma escola pública. Queremos dizer

ainda que há uma proposta de continuidade deste trabalho, com a realização de um curso de atualização sobre o judô para professores das redes públicas municipal e estadual de ensino.

ABSTRACT

This paper focuses on the experience acquired with the development of the research project entitled "Methodology in the teaching of the physical education: the judo as an element of corporal culture". This project since its genesis aimed at the construction of a methodology of teaching judo adapted to the reality and to the demands of the school context. The development of this project was possible due to partnership among Escola Estadual Waldemar Mundim, School of Physical Education and Federal University of Goiás. In the conclusion of this research, it was possible to present a theoretical-methodological proposal of teaching of judo starting from the critical-sourmounter pedagogy.

KEY WORDS: Methodology of teaching judo, school judo.

NOTAS

1. Este projeto de pesquisa teve como orientador o Prof. MS. Marcelo Guina Ferreira, recebendo apoio da FEF/UFG, do Colégio Waldemar Mundim, e financiamento através do Programa Bolsa de Licenciatura no ano de 1998, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação da UFG.
2. Cf. o livro *Metodologia no Ensino da Educação Física* op. cit.
3. Este texto está materializado na forma de um trabalho monográfico intitulado "Proposta teórico-metodológica do ensino do judô escolar a partir dos princípios da pedagogia crítico-superadora: uma construção possível", que conta nas suas 156 páginas todas as informações e dados referentes a esta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADNET, Júlio. *Judô: luta dos fortes*. Brasília: Printer Gráfica Formulários Contínuos, 1993.

CARVALHO, Máuri. Judô: crítica radical. *Revista Motrivivência*, ano I, n. 2, p. 35-43, 1989.

_____. *O judô e seus aspectos teóricos*. Vitória:CEFD/UFES,1996. (Mimeo)

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

ESCOBAR, M. Ortega. *Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar educação física*. Campinas: Unicamp, 1997. (Tese de Doutorado).

LEÃO NETO, Waldemar Carneiro. *A crise da imigração japonesa no Brasil, (1930-1934): contornos diplomáticos*. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1989.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1994.

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: Brasiliense, 1986.

IMPORTÂNCIA DA BIOMECÂNICA PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OBSERVANDO UMA BRINCADEIRA INFANTIL*

IVAN SILVEIRA DE AVELAR,** REGINA QUEIROZ SILVA,** TAÍSSA RAMALHO,** ADRIANO SERRANO** E MARCUS FRAGA VIEIRA***

RESUMO

O presente estudo busca traçar uma relação entre a biomecânica e a maturação do sistema nervoso, destacando a grande importância da primeira na educação física e na compreensão de alguns fenômenos físicos que ocorrem no corpo humano em tarefas infantis.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem motora, desenvolvimento infantil, biomecânica

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, procurou-se analisar, através dos conceitos da biomecânica, o comportamento motor de crianças com idade de quatro a sete anos do Centro Infantil do Jardim Guanabara IV, Goiânia (GO), durante atividades infantis, particularmente durante o jogo ou brincadeira de “amarelinha”, estabelecendo um paralelo entre o aperfeiçoamento mecânico do movimento e o estado de desenvolvimento do sistema nervoso da criança, com base em teorias do desenvolvimento infantil (Fonseca, 1988).

O sucesso de um professor de educação física pode ser discutido através do conhecimento das técnicas e treinamentos envolvidos, mas, de forma enfática, está relacionado ao conhecimento das ciências em que eles se baseiam e, principalmente, dos métodos pedagógicos de en-

* Trabalho apresentado no Fórum Nacional de Tecnologia em Saúde-Curitiba/PR-1998

** Alunos do curso de Educação Física da FEF/UFG

*** Professor da FEF/UFG e Doutorando na Escola Politécnica da USP

sino. Pode, deste modo, ser estabelecido quase enfaticamente que o conhecimento da biomecânica – e do aprendizado mecânico e da fisiologia – é absolutamente essencial ao professor desta área que não deseja limitar a sua capacidade de julgamentos críticos baseados em simples conjunturas.

METODOLOGIA

Seis crianças do Centro Infantil do Jardim Guanabara IV, Goiânia (GO), com idade variando de quatro a sete anos, foram observadas nos períodos de recreação, durante o jogo de amarelinha.

Esta observação, que durou durante cerca de 12 dias, foi documentada através de fotos nos planos sagital e frontal, além de registro em vídeo no plano sagital.

Duas câmeras fotográficas foram colocadas ao longo da marcação do jogo de amarelinha, aproximadamente à altura do centro de massa das crianças, para o registro no plano sagital. Uma terceira câmera foi colocada no final da marcação do jogo, também à altura do centro de massa das crianças, para registro no plano frontal.

A câmera de vídeo foi disposta ao longo da marcação do jogo, também à altura do centro de massa das crianças, para registro no plano sagital.

RESULTADOS

As forças que atuam sobre o sistema músculo-esquelético das crianças são, essencialmente, a força peso e a força de reação do solo. A força de reação do solo pode ser dividida em três componentes: um componente vertical, um ântero-posterior e um látero-lateral. A força peso provoca um torque, em função do deslocamento do centro de massa das crianças ao redor da base de apoio unilateral, ou bilateral, conforme as etapas da brincadeira, que deve ser compensado. A magnitude deste torque é diminuída pela flexão dos joelhos, aproximando, assim, o centro de massa do solo. Este procedimento é usado de forma diferente conforme a idade das crianças. A componente vertical da força de reação do solo provoca sobrecargas no sistema músculo-esquelético, particularmente nas articulações. Entretanto, as demais componentes da força de reação

do solo são utilizadas para manter o centro de massa sobre a base de apoio, pela movimentação do tronco e dos membros superiores, ou pelo membro inferior livre quando em apoio unilateral (algumas crianças utilizaram-se da elevação do membro inferior livre funcionando como pêndulo, contrapondo ao peso do tronco e cabeça). Esta movimentação dos segmentos livres em relação ao segmento fixo produz uma componente ântero-posterior ou látero-lateral da força de reação do solo, pelo princípio de conservação do momento angular. Estas componentes tendem a trazer o centro de massa novamente para dentro da base de apoio. Neste aspecto, observou-se uma nítida diferença na utilização desta estratégia em relação à faixa etária das crianças (as crianças mais jovens necessitaram apoiar-se com uma das mãos para manter o equilíbrio, mesmo utilizando o membro superior livre como pêndulo, apesar das instruções dos professores e do treinamento da tarefa durante os dias de observação). As seis crianças estudadas usaram do mesmo procedimento para manter o equilíbrio quando em duplo apoio, com a base alargada, flexão dos joelhos e leve elevação dos calcanhares.

CONCLUSÃO

O processo de amadurecimento do sistema nervoso em paralelo, com o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, é uma questão bastante estudada (Fonseca & Mendes, 1987).

Com base nestes estudos, o que se pretendeu neste trabalho foi estabelecer uma relação entre o estado de amadurecimento do sistema nervoso e do processo de desenvolvimento da criança e a utilização de estratégias mecânicas durante os movimentos cotidianos, particularmente do brincar, elemento fundamental no universo infantil.

Observando crianças de diferentes idades, durante um jogo muito comum, nota-se a crescente utilização destas estratégias. Mesmo sem conhecer, de forma acadêmica, estes princípios mecânicos, tal como a conservação do momento angular, a criança os utiliza, “tomando conhecimento” dos mesmos através das experiências vivenciadas, do ato de brincar e do movimento.

Ficou evidente como as crianças mais velhas possuem mais habilidade. Entretanto, o simples fornecimento de instruções às crianças mais novas não foi suficiente para melhorar seu desempenho no jogo de

amarelinha. Isto sugere, como dito anteriormente, que este aprendizado deve estar acompanhado do desenvolvimento do sistema nervoso.

Todas estas questões são de fundamental importância para o professor de educação física, no que tange ao seu papel primordial de educador. Todas as crianças estão sob a ação de princípios mecânicos e não há como fugir desta situação. Portanto, é certo que tais princípios, além do contexto social e cultural da criança, exercem influências sobre a maturação do sistema nervoso, pelo menos no que diz respeito ao comportamento motor. Sendo assim, a biomecânica torna-se disciplina indispensável para o professor de educação física, tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto de pesquisa, no que se refere ao desenvolvimento motor e cognitivo da criança.

ABSTRACT

The aim of this paper is to show the relation between biomechanics and the maturation of the nervous system, in order to emphasize the great importance of the former in physical education and to understand some physical phenomenon happening in human body during infantile tasks.

KEY WORDS: Motive learning, infantile development, biomechanics

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DONSKOL, D., ZATSIORSKI, V. *Biomecánica de los ejercicios físicos*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1988.
- FONSECA, V. *Da filogênese à ontogênese da motricidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1988.
- FONSECA, V. e MENDES, N. *Escola, escola, quem és tu? Perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1987.
- HAY, J. G. *Biomecânica das técnicas desportivas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1978.
- LAPÍERRE, A. *A reeducação física*. 6. ed. São Paulo: Ed. Manole, 1982. v. 1.
- RASCH, P. J. *Cinesiologia e anatomia aplicada*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.

RESNICK, R., HALLIDAY, D. *Fundamentos de física*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1994.

IV COLÔNIA DE FÉRIAS – FEF-UFG/FUMDEC

ARI LAZZAROTTI FILHO, EDILAYNE FERNANDES DA SILVA,
MARCELO DOS SANTOS RIBEIRO e RENATO MENDES DE OLIVEIRA*

RESUMO

O presente texto relata a experiência da IV Colônia de Férias com meninos e meninas em situação de risco pessoal e social na cidade de Goiânia. A proposta é desenvolvida a partir da compreensão crítica do lazer-educação como uma forma de intervenção social, em que apresentamos uma proposta dos elementos que a compõem como: planejamento coletivo, a construção de regras e o desenvolvimento através de áreas temáticas.

PALAVRAS-CHAVE: Colônia de férias, lazer-educação, meninos e meninas em situação de risco pessoal e social

No período de 10 a 19 de julho de 2000, realizou-se nas dependências da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás a IV Colônia de Férias com meninos e meninas em situação de risco pessoal e social.

Esta colônia teve a participação de aproximadamente 200 crianças na faixa etária de 11 a 18 anos incompletos, 17 estagiários do Projeto Agente e Projeto Ginga, 3 voluntários da Faculdade de Educação Física e cerca de 20 educadores sociais.

INTRODUÇÃO

Em setembro de 1997 a Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (FEF – UFG) e Fundação Municipal de De-

* Componentes do Grupo Coordenador do Projeto Agente – FEF/UFG-Fumdec

envolvimento Comunitário (Fumdec)¹ estabelecem um convênio. Começam, assim, a construir uma relação no que tange diversos campos de atuação, dentre eles, a do lazer-educação com meninos e meninas em situação de risco pessoal e social, surgindo daí o Projeto Agente.

Este se consolida enquanto um projeto de extensão, com intervenções práticas, no âmbito do lazer-educação. Entendemos o lazer enquanto uma prática lúdica, crítica e construtiva. “Dessa forma prefiro entender o lazer como a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no tempo disponível.” (Marcellino, 1990, p. 31).

Mascarenhas (2000), a partir de uma pesquisa realizada junto ao Projeto Agente, faz uma discussão que acreditamos contribuir para avanços neste campo de atuação. Para ele,

o lazer se constitui como um fenômeno basicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura perpassando por relações de hegemonia [...] tempo e espaço para o exercício e prática da liberdade (p.26).

Assim, os conteúdos² como jogo, esporte, dança, lutas, teatro, música, capoeira etc., são desenvolvidos, ampliados e transformados.

Neste sentido, o Projeto Agente visava a:

- “ proporcionar meios e condições aos sujeitos envolvidos para que se sintam capazes de refletir, em meio ao conjunto de atividades a serem realizadas, sobre suas atuais condições de vida e sobre a sociedade brasileira em seus diversos aspectos;

- “ possibilitar ao grupo a apreensão dos conteúdos do lazer como experiências / manifestações de uma cultura e como possível instrumento de ligação com sua realidade objetiva;

- “ incentivar a participação criativa para a tomada de decisões, que corresponda à necessidade de organização, fortalecimento e conscientização do grupo;

- “ garantir a reflexão acerca do significado das regras e valores necessários à convivência coletiva, estimulando o reconhecimento do grupo enquanto um espaço de construção e afirmação de identidades.

Dentro desta perspectiva o Projeto Agente tem diversas atividades organizadas, dentre elas a Colônia de Férias que tenta dar um caráter de sistematização do trabalho desenvolvido em um semestre, tentando apresentar-se de forma ampliada, sistematizada e coerente com seus objetivos.

Ao depararmos com a necessidade da realização de uma Colônia de Férias, esbarramos nos modelos criados³ (como em clube, acampamentos, prefeituras etc.) para satisfazer uma necessidade compensatória de lazer. Com isso, a concepção hegemônica de Colônia de Férias está articulada quase que em todos os momentos ao lazer funcional.

O poder público tem trabalhado com esta concepção na maioria dos espaços que exerce esta prática. Desta forma, a Colônia surgiu enquanto um programa de atendimento a estes meninos e meninas no período de férias das escolas⁴ municipais e estaduais.

Sua criação justifica-se a partir da constatação do aumento de meninos e meninas nas ruas neste período, denunciando e explicitando assim um quadro de injustiça social, que o poder público tenta esconder, uma vez que estes surgem como uma “ameaça” à sociedade, pedem dinheiro nos sinais, cometem pequenos furtos, roubos etc. Nesta concepção, a Colônia de Férias é uma forma funcional de o governo municipal resolver os problemas acima expostos.

Dentre os conceitos levantados, acreditamos avançar a partir do momento que apontamos atividades articuladas com um projeto que vise a desenvolver atividade ludo-recreativas e esportivas de forma a proporcionar uma reflexão crítica e participativa que aborde os princípios de formação do coletivo.

A IV Colônia de Férias assume uma perspectiva da prática do lazer no exercício da organização coletiva. Utilizamos alguns elementos que nortearam a proposta: planejamento coletivo, construção das regras, comissão disciplinar, avaliação coletiva.

Para concretização e materialização desta proposta, a IV Colônia de Férias desenvolve atividades ludo-recreativas e esportivas, culturais, temáticas e passeios ecológicos.

Entendemos que a colônia de férias deve estar articulada com os objetivos do Projeto, que, na sua especificidade, pretende:

.. desenvolver um programa de atividades com possibilidades lúdicas, estando de acordo com as orientações teóricas do Projeto Agente, devendo obedecer às temáticas da IV Colônia de Férias;

“ proporcionar aos acadêmicos da Faculdade de Educação Física da UFG a realização de práticas educativas e programas direcionados a grupos de crianças em situação de risco pessoal e social.

Acreditamos que o desenvolvimento teórico-metodológico da IV Colônia de Férias resulta da experiência da realização das próprias colônias. Neste sentido, encaramos as quatro colônias realizadas como um grande laboratório para reflexão, pesquisa e amadurecimento sobre o lazer e a própria proposta em questão.

DESENVOLVIMENTO DA COLÔNIA

O Planejamento

A nossa concepção da IV Colônia de Férias permite-nos dizer que todos os envolvidos devem se sentir como sujeitos do processo de construção/elaboração, desenvolvimento das atividades, responsabilidades e possíveis avanços que virão acontecer na realização das próximas Colônias de Férias.

Neste sentido, reunimos os estagiários do Projeto Agente e do Projeto Ginga,⁵ fizemos uma espécie de pré-planejamento para estabelecer questões inerentes à prática da Educação Física e lazer, em especial, os procedimentos necessários à realização das atividades, inclusive o próprio planejamento coletivo proposto pela coordenação da IV Colônia de Férias. Em seguida houve dois dias de planejamento a fim de oportunizar a participação de todos (coordenadores de unidade, educadores sociais, psicólogos, assistentes sociais e outros) os designados pelas unidades de atendimento.⁶ Tal procedimento se deu devido ao regime de trabalho 12/36 horas, em que as duas equipes trabalham 12 e folgam 36 horas

Segundo Gilberto Rosa, técnico do CEACA, a IV Colônia de Férias:

foi bem planejada com destaque para as dinâmicas onde conseguiram manter o controle e a participação dos adolescentes; teve uma boa *performance* na execução do trabalho de modo que foi muito bom o trabalho da equipe. Sobre o planejamento, creio que foi bem feito, com participação de todos estagiários e voluntários. Tivemos dificuldades na execução de algumas atividades por par-

te dos meninos e na colaboração de alguns educadores. Tivemos problemas com alguns passeios, alterando nossa programação.⁷

Grupo Coordenador

O grupo coordenador⁸ exerceu a coordenação da IV Colônia de Férias. Caracterizava-se por uma compreensão de que deveria se construir uma coordenação coerente com a formação do coletivo, estabelecendo assim a direção a partir das regras norteadoras construídas anteriormente. O grupo coordenador também teria como atuação as áreas em que pudessem ocorrer problemas de ordem organizacional e, principalmente, de ordem pedagógica, estabelecendo uma relação avaliativa e construtiva a todo momento.

A Organização das Equipes

Para uma melhor organização, dividimos o grupo de meninos e meninas em equipes por faixa etária, constituindo-se em três equipes definidas por cores (verde, vermelho e azul). Podemos salientar a importância da construção da identificação das equipes pelos próprios envolvidos, utilizando de pinturas em suas camisetas, retratando suas características. Educadores, psicólogas, assistentes sociais, coordenadores e os estagiários compuseram as equipes e participaram de todos os momentos de organização, desenvolvimento e avaliação. Um estagiário do Projeto Agente ou Projeto Ginga coordenava e representava a equipe, organizando todo o material (fichas de planejamento, avaliações, controle de frequência, distribuição de vales-transportes e refeições, entrada nos ônibus e locais onde aconteceriam as atividades) e estabelecendo uma articulação entre as equipes e grupo coordenador.

A Construção Coletiva das Regras

Para os meninos e meninas em situação de risco pessoal e social, a transgressão das regras é uma afirmação e exposição de sua situação marginal da sociedade. Devido a esta característica, nas colônias anteriores tivemos problemas como o uso de drogas, as brigas de galeras, a depredação do patrimônio e do meio ambiente etc., sendo suspensões ou exclusões da Colônia práticas comuns usadas como medidas educativas

decididas individualmente, sem critérios prévios. Esta prática estava excluindo novamente os participantes da Colônia, indo contra seus próprios objetivos. Identificamos e trabalhamos a necessidade de termos regras para o convívio social, não como forma de aceitação daquelas que os excluem da sociedade, mas para compreensão e transformação. Nesse sentido, surge a necessidade de os participantes da IV Colônia de Férias construírem suas próprias regras. Juntamente com isso, avaliamos a necessidade de estarmos criando uma comissão que pudesse garantir o cumprimento das regras, dando conta de transformar as transgressões em atos educativos. Criamos a Comissão Disciplinar, composta de um menino, uma menina, um educador, um estagiário e um coordenador.

Logo no primeiro dia de Colônia, como havíamos planejado, criamos dois grupos para a discussão das regras que iam nortear a IV Colônia de Férias. Este processo se deu de forma orientada, pois no planejamento já tínhamos os princípios norteadores, como, por exemplo: não usar drogas; preservar o patrimônio público; respeitar aos profissionais e demais envolvidos; evitar brigas etc. Logo depois reunimos todo o grupo e consolidamos as regras definitivas com os representantes das crianças e dos adolescentes envolvidos. Pudemos mais uma vez concretizar nossa compreensão de construção coletiva.

CONTEÚDOS TEMÁTICOS DO LAZER⁹

Atividades Ludo-Recreativas/Esportivas

Estas atividades são caracterizadas por uma abordagem dos conteúdos da Educação Física e do Lazer (jogo, esporte, teatro, artesanato, brincadeiras, dança, música, ritmo etc.), que busca uma contribuição no sentido de oportunizar e ampliar criticamente os conhecimentos relacionados aos conteúdos do lazer. Podemos destacar atividades como caça ao tesouro, festival de futebol, atividades aquáticas, escoregador de sabão, entre outras.

Atividades Culturais (capoeira, teatro, artesanato)

Estas atividades já se caracterizam por reconhecer e ampliar os conhecimentos de nossa cultura, estabelecendo alguns pressupostos de

acontecimentos históricos que fizeram com que ocorressem determinados fatos, além de formas de organização para a sobrevivência, buscando auxílio no meio ambiente e/ou no meio social (cultura). Destacamos a atividade desenvolvida com fantoches que possibilitou a apresentação da realidade de forma crítica e criativa, estabelecendo um sentido social para a vivência da exclusão e para a violência, objetivando a organização e a indignação diante desta situação da vida marginal dos meninos e meninas em situação de risco pessoal e social.

Passeios Ecológicos

Esta atividade foi desenvolvida no Parque Ecológico de Goiânia, onde a principal atividade se caracterizava por descer o rio em câmaras de caminhão, mais conhecidas por bóias. Para a realização desta atividade providenciamos anteriormente as bóias, a alimentação que foi servida no local, ônibus, materiais para jogos etc. No local procuramos realizar as atividades de forma recreativa, não procedendo, assim, a um controle rigoroso no que diz respeito à manutenção das equipes. Isto proporcionou uma forma mais direta de relação, já que estivemos acompanhando os meninos com grupos de educadores, estagiários e voluntários. Para garantia de segurança dos meninos e meninas, contamos com o apoio do Corpo de Bombeiros, que, com dois membros da Corporação, nos acompanhou em tempo integral. As bóias foram distribuídas por equipes, sendo que cada menino ou menina ficava responsável pela bóia que pegava. Para tanto fizemos um controle através dos números anotados em cada uma delas.

Passeios Recreativos

O objetivo destes passeios, além de proporcionar momentos de alegria e descontração, foi de mostrar a importância de oportunizar a estes meninos e meninas as possíveis formas de diversão que historicamente lhes foram negadas, mostrando ser um direito e não um “favor” por parte dos órgãos públicos. Os passeios recreativos foram realizados no Parque Mutirama e no Circo Estoril.

Parque Mutirama: Ao chegarmos, nos organizamos em equipes de dez meninos e meninas, acompanhadas de dois a quatro educadores. Cada equipe tinha a possibilidade de andar em todos os brinquedos.

Circo Estoril: Ao sairmos dos ônibus, acompanhamos os meninos e meninas até as arquibancadas, mantendo os educadores em locais estratégicos, para prevenir problemas que viessem a acontecer entre os meninos e as demais pessoas que estavam presentes para assistir ao espetáculo.

AVALIAÇÃO

A avaliação se deu continuamente através de reuniões no final do dia para identificação dos problemas e replanejamento para o dia seguinte. No final da IV Colônia de Férias, organizamos uma grande avaliação, em que os presentes deram suas opiniões para o fechamento dos trabalhos já sistematizados em um questionário avaliativo, proposto pelo grupo coordenador e entregue dias antes. A perspectiva principal desta avaliação foi a sistematização e a análise coerente, que pudesse dar subsídios para novas iniciativas e saltos qualitativos para as próximas colônias de férias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que as propostas de colônias de férias ainda se encontram dentro da perspectiva do lazer funcional. Não encontramos subsídios teórico-metodológicos que pudessem dar sustentação a uma proposta transformadora. No entanto, as três colônias anteriores contribuíram para o planejamento de uma colônia de férias dentro da perspectiva crítica do lazer-educação.

A materialização desta colônia de férias se deu principalmente com os diversos avanços do próprio Projeto Agente. Neste sentido, podemos constatar que a IV Colônia de Férias vem reafirmar um trabalho que é feito diariamente nas unidades de atendimento. Destacamos que não só pudemos oferecer uma prática do lazer de forma crítica, criativa, lúdica e transformadora, mas também uma melhor capacitação/formação dos estagiários envolvidos, que refletem suas próprias ações e vislumbram novas intervenções.

ABSTRACT

This paper focuses on the IV Summer Camp, composed by abandoned boys and girls. The proposal is developed through a critical comprehension of leisure-education as a form of social intervention. We present the group plan, the elaboration of rules and the development of thematical areas.

KEY WORDS: Summer Camp, leisure-education, abandoned boys and girls.

NOTAS

1. Para melhor compreensão deste convênio, ver Mascarenhas, F. Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário e Faculdade de Educação Física: uma parceria que vem dando certo. In: *Revista Pensar a Prática*. v. 1, n. 1, FEF/UFG, Goiânia, 1998.
2. Segundo Marcellino (1996), a classificação mais aceita é a que distingue seis áreas fundamentais: os interesses artísticos, os intelectuais, os físicos, os manuais, os turísticos e os sociais.
3. Estes modelos, segundo Marcellino (1990), contribuem para a manutenção da saúde social, ocupando salutarmente as pessoas que dispõem de tempo livre a não externalizar agressividades socialmente construídas, fazendo com que funcione como um tipo de válvula de segurança da sociedade.
4. Vale salientar que o direito à escola não está ainda concretizado entre a maioria dos meninos e meninas em situação de rua.
5. Projeto que trabalha com os ritmos afro-brasileiros, como a dança de rua, capoeira, samba de roda, que compuseram a organização da IV Colônia de Férias por estarem sob a mesma coordenação do Projeto Agente..
6. Unidade 24 horas, Casa das Flores, SOS – Criança e CEACA – Centro de Atendimento à Criança e Adolescência.
7. Para avaliação da IV Colônia de Férias usamos questionário, do qual foi tirado tal depoimento.
8. O grupo coordenador foi formado por quatro integrantes, sendo um pela DPDIA e três do Projeto Agente.
9. Sobre conteúdos temáticos do lazer ver Marcellino (1996).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MARCELLINO, N. C. (Org.). *Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras*. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Física e Esportes)
- _____. *Lazer e educação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1990.
- _____. *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- MASCARENHAS, Fernando. *Lazer e grupos sociais: concepções e método*. Campinas, 2000. (Dissertação de Mestrado).
- MASCARENHAS, F. et al. Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário e Faculdade de Educação Física: uma parceria que vem dando certo. In: *Pensar a Prática*. v. 1, n. 1, FEF/UFG, Goiânia, 1998.

PONTO DE VISTA



ABORDAGENS METODOLÓGICAS DO ENSINO DO ESPORTE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UFMG

NILVA PESSOA DE SOUZA*

RESUMO

Este texto trata das abordagens metodológicas do ensino do esporte no curso de Educação Física da FEF/UFMG, desde a criação do curso até os momentos atuais. Aponta ainda as dificuldades e os acertos na adequação pedagógica do esporte, como componente da cultura corporal, que deveria ser considerada como conteúdo da educação física escolar pelos estudantes, principalmente na prática escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagens metodológicas, cultura corporal, educação física.

Antes de entrarmos em detalhes sobre o referido tema, achamos que se faz necessário situar o ensino do esporte no currículo da licenciatura da Faculdade de Educação Física/UFMG. De acordo com a Resolu-

* Professora de Desporto Coletivo IV – Metodologia do handebol do Curso de Educação Física/ FEF/UFMG. E-mail: npessoa@fef.ufg.br.

ção n.º 393/CCE/UFG, que fixa o currículo pleno do Curso de Educação Física, as ementas de todos os esportes trazem o seguinte teor:

Conhecimento histórico dos fundamentos e das regras básicas da modalidade técnica esportiva, visando ao domínio de suas características fundamentais, o método e a didática de transmissão dos seus conteúdos. Participação na organização prática e eventos desportivos e na análise destas na Cultura Desportiva.

Ainda nessa resolução, fica evidente que procuramos formar professores que atuem nas escolas, procurando através de sua prática a transformação social, com base fundamentada no estudo da motricidade humana. Diante do exposto, podemos perceber que o esporte é, para o curso, um componente, ou melhor um conteúdo, que, juntamente com as demais áreas, integra os conteúdos da educação física escolar. E, quando procuramos caracterizar o esporte como conteúdo da educação física, em nossas aulas, nas diversas modalidades esportivas, distribuídas nos Desportos Coletivos e Individuais, concordamos com Luckesi (apud Medeiros, p. 83): “Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social.”

Pois, somente dessa maneira conseguiremos passar a nossos alunos a essência do esporte, como agente transformador e formador de cidadãos conscientes dentro do ambiente escolar.

Partindo para uma análise histórica, percebemos que o ensino do esporte, desde a criação do curso de Educação Física, passou por diversas etapas:

1. No início a compreensão do currículo para os professores era algo extremamente delicado, uma vez que vínhamos de uma formação tradicional e altamente técnica, e sem conhecimento das novas tendências da educação física. Mas, aceitamos o desafio, desafio porque a partir daquele momento quebrávamos todos os conceitos, vivências e credos que tínhamos a respeito de nossa formação profissional, para juntamente com os colegas “dar cara” ao curso que se iniciava na UFG.

2. Diversas dificuldades sobrevieram, sendo algumas mantidas até o presente momento. A primeira foi a de não conseguir estabelecer diferenças entre uma aula do modelo tradicional e a do modelo que visava à formação humanista de nossos acadêmicos. Com isso, não conseguíamos fazer ou proporcionar uma ponte de aproximação com o esporte como conteúdo da educação física escolar, o que foi facilmente identificado na disciplina didática e prática de ensino. Constatamos que os acadêmicos sentiam dificuldades em lidar com tal conteúdo ao atuar no CEPAE. Porque, traziam em si o modelo preconcebido de esporte, aquele passado historicamente pela política governamental, pela mídia, pelos professores que atuavam na rede de ensino, nos clubes, nas associações e também vivenciados por nós, professores. Mesmo que tal modelo fosse tratado e discutido em nossas aulas como um referencial a ser mudado, tentamos caracterizar o trato do esporte não como educação física, mas como conteúdo. Foi através da busca de sustentação teórica, de diversas discussões entre companheiros da FEF/UFG e com nossas turmas que pudemos melhor entender o papel do ensino do esporte na licenciatura e conseqüentemente na escola.
3. Hoje essa ponte entre o esporte e a escola já não é mais problema. Nossos acadêmicos já trabalham com didática e prática de ensino no CEPAE, com mais tranqüilidade e conhecimento e consideram o esporte como conteúdo da educação física escolar. Mas isso não quer dizer que os problemas acabaram. Chegamos à conclusão que, embora a educação física esteja caminhando a largos passos para sua identificação com as demais áreas de conhecimento, acreditamos que o esporte como conteúdo escolar está avançando à medida que os modelos metodológicos para o trato desse conhecimento também estão sendo construídos historicamente. Consideramos que existe menos conhecimento sistematizado sobre as mudanças acerca do conteúdo do esporte e, principalmente, acreditamos que tal construção vai contra os objetivos do mercado de trabalho, uma vez que existe a necessidade de historicizar os conteúdos do esporte. É necessário situá-los a cada mudança social, levando em consideração as implicações dos modelos politizados do esporte enquanto espetáculo, do esporte enquanto imagem. Portanto, necessitamos situar esses modelos, usando-os como

referenciais para a compreensão, além de aproximar o esporte com os demais conteúdos da educação física escolar.

4. A nossa principal dificuldade se situa na unidade metodológica. Tentamos organizar um seminário com a participação de todos os professores que trabalham com as disciplinas esportivas na FEF e nos dois *campi*. Essa tentativa foi em vão. Através de conversas isoladas entre alguns colegas, importantes pelos efeitos transformadores, conseguimos implantar algumas inovações, como: pontuar os conteúdos esportivos como objetivos educacionais; fazer a ponte entre o esporte e o trato com a educação física escolar; aproximar a disciplina esportiva com as demais disciplinas do curso; identificar os valores individuais, competitivos e seletivos do esporte e tratá-los de forma educativa dentro da disciplina educação física escolar; identificar as metodologias e didáticas trabalhadas nas aulas e aplicá-las nos diversos campos de trabalho: escola, clubes, associações, etc.; identificar as causas da exclusão e discriminação dentro do esporte; e reverter este processo com base em discussões e debates com as turmas de educação física escolar.
5. Ainda nos esbarramos na competitividade existente no esporte, mal compreendida pelos nossos acadêmicos, que acham que ela não deve existir nas aulas de educação física, que devem ser mais lúdicas. Pelo contrário, ela está presente em nossa relação, nos meios esportivo, educacional ou social. É possível que tal pensamento advenha do conceito de licenciatura por parte dos acadêmicos. Alguns deles entram e saem da FEF com as mesmas idéias de senso comum, outros conseguem identificar-se e engajar-se no projeto de licenciatura proposto pela Faculdade. No currículo, o esporte faz parte dos conteúdos da educação física escolar. Não rejeitamos a técnica, a competição, o caráter lúdico do esporte. Rejeitamos, porém, os modelos prontos de iniciação esportiva, trabalhados na educação física, assim como o fato de o esporte se tornar objetivo da aula de educação física. Acreditamos, sim, no esporte como conteúdo da educação física escolar, que tem um objetivo maior do que ensinar técnicas, que é:

[...] promover a liberdade pessoal, levando o aluno a um autoco-nhecimento que lhe possibilite superar suas próprias contradições, desenvolvendo a capacidade de compreender a si mesmo e a seu

mundo, desvelando as mútuas relações que, tanto em nível pessoal como social, são historicamente condicionadas. (Gonçalves, 1994, p. 127)

Outra ação proposta por nós, em nossos planos de ensino, foi tentar adequar os conteúdos do esporte à realidade das escolas públicas de nosso Estado. Porque cada escola pertence a uma determinada região, a uma determinada classe social, porque detém um determinado espaço físico – se é que o tem –, com material técnico e didático escasso e, às vezes, com professores despreparados para enfrentar tais dificuldades.

De acordo com Medeiros (1998, p. 86), ao reportar uma pesquisa realizada sobre os conteúdos priorizados nas escolas de Goiânia, “a grande maioria dos informantes (80%) prioriza a prática esportiva nas suas aulas e nem sempre consegue fazer alguma diferenciação entre educação física e esporte”.

É essa realidade que pretendemos mudar. Queremos que os acadêmicos que procuram a licenciatura em educação física na FEF/UFG, mesmo sem conhecimento suficiente acerca do projeto político-pedagógico definido na resolução citada inicialmente, possam participar na construção das mudanças da realidade da educação física escolar em nosso Estado.

Estamos certos de que conseguiremos essas mudanças quando tomarmos o

esporte como conteúdo a ser tratado na escola. Podemos dizer que para ensiná-lo não podemos abrir mão quer seja das ciências físicas e biológicas, das ciências sociais ou da cultura. Isso porque ensinar um esporte, enquanto conteúdo escolar, implica considerar desde os seus fundamentos básicos, os seus métodos de treinamento, o seu “jogar” propriamente dito, até o seu enraizamento social e histórico, passando, é claro, pela sua significação cultural enquanto fenômeno de massas em nossos dias. (Soares, Taffarel & Escobar, 1992, p. 217)

Pretendemos, portanto, com nossa ação pedagógica, formar “intelectuais transformadores [...] que contemplem tanto o ensino de habilidades e técnicas como a preocupação com a construção de uma sociedade democrática” (Ferreira, 1998, p. 110).

Estaremos, assim, contribuindo para qualificar os profissionais que estarão futuramente construindo os projetos político-pedagógicos da educação nos diversos sistemas de ensino.

E, parafraseando Medina, “que nossos sonhos sejam intensos o suficiente para iluminar o nosso cotidiano em busca de dias melhores”.

ABSTRACT:

This paper is about the methodological approaches to sports teaching at School of Physical Education from its beginning to nowadays. Failure and success are pointed out in sports pedagogical adequacy as a component of corporal culture. It should be considered as a content of school physical education by the students, as far as school practice is considered.

KEY WORDS: Methodological approaches, corporal culture, physical education.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MOREIRA, Wey. (Org.). *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.

FERREIRA, M. G. *Metodologia de ensino do basquetebol no curso de formação de professores de Educação Física: um relato de experiência*. In: *Pensar a Prática*, Faculdade de Educação Física/UFG, v. 1, n. 1, jan/jun. 1998.

MEDEIROS, Mara. *Didática e prática de ensino da educação física: para além de uma abordagem formal*. Goiânia: Ed. do Autor. 1998.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

GONÇALVES, M.A. Salin. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

DA IMPORTÂNCIA DE SUBSTITUIR A EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA POR ATIVIDADES FÍSICAS E/OU ESPORTIVAS REALIZADAS EM ACADEMIAS, CLUBES, ESCOLINHAS*

ANEGLEYCE T. RODRIGUES, FERNANDO MASCARENHAS, RÚBIA-MAR NUNES
PINTO E NIVALDO ANTÔNIO DAVID**

A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO

A Educação em seu sentido mais amplo deve ser compreendida como um instrumento que deve possibilitar aos indivíduos – sujeitos sociais – a promoção e a ampliação das condições fundamentais para o exercício de sua cidadania, de sua função produtiva e de sua realização social.

Neste sentido, a educação escolar deve cumprir o papel de garantir a universalização do conhecimento a todos, visando preparar o indivíduo para a vida social, entendendo, inclusive, que preparar o indivíduo não significa dotá-lo de uma série de informações superficiais e descontextualizadas do lugar onde se realiza a sua experiência de vida, mas instrumentalizá-lo na formação de competências (técnicas, científicas, políticas, corporais, estéticas, éticas e sociais) que facilitem uma melhor compreensão e uma adequada intervenção junto à realidade social.

Deste modo, pensar sobre a educação é pensar sobre um bem social que se orienta por uma determinada visão de mundo e de homem, utilizando-se de objetivos, metodologias e técnicas pedagógicas para o seu fazer cotidiano, e que se estrutura, sobretudo, a partir de compromissos claramente definidos com a formação educativa, científica, cultural e social, tendo em conta o coletivo de indivíduos que interagem, num determinado contexto, em busca da melhoria de sua existência social.

* Parecer Encaminhado ao Conselho Estadual de Educação de Goiás.

**Professores da Faculdade de educação Física - UFG.

TAREFAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

É importante compreender que uma das principais características de educação escolar é a de representar uma atividade educativa e social que prima pela sistematização dos conhecimentos – sob a forma de conteúdos de ensino – a serem ensinados aos alunos, visando à apropriação do saber historicamente acumulado e dado como válido pela humanidade.

Outra característica importante da escola é a intencionalidade com que desenvolve e estrutura a sua ação pedagógica, procurando dar significados, tanto teóricos quanto práticos, ao que se ensina e para que serve a aprendizagem do aluno quando de sua aplicação prática no campo profissional, nas relações produtivas, na ação cultural e na sociedade.

Para a realização de seu fazer pedagógico, a educação escolar caracteriza-se, e de forma muito particular, como uma atividade que desenvolve e utiliza metodologias para transmissão dos conhecimentos, seja no sentido de buscar uma adequada forma de transmitir os conteúdos, como o de avaliar o grau de aprendizagem dos alunos no transcorrer da escolaridade.

Isto posto, é preciso entender que a escola, especialmente a de nossos dias, seja ela voltada para o ensino infantil quanto para o fundamental e o médio, modificou e ampliou ainda mais o seu campo de ação com a instituição de novas atribuições e exigências. Destaca-se, entre elas, a de procurar romper com visão de que sua função se resumia apenas em lidar, de forma restrita, com a sistematização do saber e com o ensino formal, passando a construir formas metodológicas que visam a estimular e/ou possibilitar ao aluno a apropriação de novos conhecimentos, dotando-o de métodos e técnicas que auxiliem a produzir ou reavaliar os conhecimentos dados como verdadeiros no âmbito da vida científica, cultural e social.

Assim, conclui-se que compete à escola a tarefa central de preparar e elevar o sujeito ao domínio de instrumentos científicos, culturais, profissionais, políticos, bem como de hábitos e valores, para que possa atuar construtivamente na vida social, o que significa, em outros termos, formar para o exercício da cidadania social.

Dentro desta perspectiva de formação para a cidadania, vamos deparar, portanto, com as orientações legais expressas pela LDB (Lei nº.

9.394), com as Diretrizes Curriculares (CNE) para os ensinos infantil, fundamental e médio e com os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecidos pelo MEC para a educação escolar brasileira.

O PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA

A Lei de Diretrizes e Bases afirma que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser contemplada e uma parte diversificada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, com base nas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Tais pressupostos reforçam ainda mais a idéia da importância e da necessidade de se trabalhar com a educação escolar a partir da integração das várias áreas de conhecimentos no sentido de garantir uma formação mais abrangente ao aluno, no que diz respeito aos conhecimentos considerados clássicos e àqueles que se relacionam aos elementos concretos da realidade social e política do País.

Com relação à educação física, a LDB aponta, em suas diretrizes, que a sua realização e execução nos ensinos fundamental e médio deverão ser integradas à proposta pedagógica da escola como um componente curricular obrigatório da educação básica. A educação física deve ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo, todavia, facultativa (aos alunos e não às instituições de ensino) nos cursos noturnos.

Estas novas orientações legais, que diferem em sua natureza e tratamento das normas educacionais até então desenvolvidas na escola, reforçam a idéia de que os componentes curriculares devem ser tratados, de forma articulada e integrada, interdisciplinarmente no conjunto da ação educativa e pedagógica no ambiente educacional.

Quanto aos PCNs, a educação física é a área de conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal de movimentos, visando ao lazer, à expressão de sentimentos, afetos e emoções e à manutenção da melhoria da saúde – tudo isso devidamente integrado ao projeto da escola.

Destacamos, a seguir, os objetivos previstos para serem alcançados no final da escolarização:

- Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando as características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminação de características pessoais, físicas, sexuais ou sociais.

- Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal no Brasil e no mundo, percebendo-as como recursos valiosos para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais e étnicos.

- Solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço de forma compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado.

- Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existe nos diferentes grupos sociais, compreendendo a sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito.

- Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão a uma melhor qualidade de vida.

Para que sejam concretizadas tais perspectivas, foram definidos alguns critérios para a seleção e definição dos conteúdos, dentre os quais destacamos: a relevância social, as características dos alunos e a especificidade do conhecimento da área.

Nestes Parâmetros são indicados, além dos temas transversais, três blocos de conteúdos de ensino, que deverão centralizar o fazer pedagógico: 1) os esportes, os jogos, as lutas e as ginásticas; 2) o conhecimento sobre o corpo; 3) as atividades rítmicas e expressivas. Estes blocos deverão ser tratados de forma integrada entre as demais áreas (conteúdos) escolares e nos diversos ciclos de ensino e aprendizagem social preconizados pela LDB.

Do exposto acima, pode-se verificar um explícito rompimento com o tratamento tradicionalmente dado aos alunos que privilegiavam a aptidão física, o rendimento e a exclusão das atividades pela sua incapacidade de apropriar-se a *performances* esportivas. Este novo modelo adota, como eixo de sua ação pedagógica, uma perspectiva metodológica de

ensino e aprendizagem centrada no princípio da inclusão (inclusive do portador de necessidades especiais), com vistas ao desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da participação social, reafirmando, assim, os princípios e valores democráticos. Desta forma busca-se garantir a todos a possibilidade de conhecer e usufruir dos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico e da cidadania.

A ESCOLA E AS INTER-RELAÇÕES SOCIABILIZADORAS NA FORMAÇÃO EDUCATIVA

Diferentemente de outros tempos, as interações que ocorrem na escola e que assumem dimensões relevantes no processo de ensino e aprendizagem estão sendo focalizadas hoje como elementos estruturantes e de significativa importância no contexto da formação escolar. Trata-se, em especial, da relação professor-aluno que não deve mais ser compreendida como uma relação unilateral e autoritária ou, mesmo, de uma atitude de descaso e passividade do professor para com o aluno, mas como uma relação que se estabelece entre ambos, mediada pelo diálogo, pelo respeito e pela diretividade educativa, procurando alcançar os objetivos estabelecidos pela escola, pelo aluno e pelas exigências derivadas do contexto sociocultural.

Falar de interações entre professores e alunos é o mesmo que discutir sobre processos, procedimentos e metodologias aplicados ao contexto educativo escolar, pois a qualidade e a forma em que se dão estas relações certamente estarão influenciando ou definindo tanto o sentido quanto a própria qualidade da educação desenvolvida na escola.

NOSSO POSICIONAMENTO

Nesta síntese tornou-se possível identificar o papel, a função, as atribuições da educação escolar na formação educativa; a forma de organização da atividade pedagógica (estrutura, sistemas e métodos) na escola; e as contribuições históricas oferecidas pelos conteúdos da Educação Física na formação da criança e do adolescente. Some-se a isso a obrigatoriedade instituída pela LDB e pelo MEC, que garante a todo aluno o direito de se beneficiar destes conteúdos pedagógicos, científicos e culturais, legitimando, assim, os conhecimentos e ratificando a impor-

tância da cultura corporal no âmbito da formação escolar. Cabe-nos reafirmar que o procedimento de substituir esta prática por outra seria, no mínimo, um absurdo metodológico, uma atitude aética e um tremendo equívoco por parte dos professores de educação física, dos diretores e coordenadores pedagógicos.

Além da natureza do trabalho escolar, os conteúdos, as metodologias e as finalidades sociais da educação física já seriam suficientes para justificá-la como uma prática especial no campo das demais práticas sociais. Entendemos que tais iniciativas são procedimentos impróprios e ambíguos, uma vez que a escola não é a família e nem pode substituí-la, não é a Igreja e nem pode substituí-la, não é o clube esportivo e nem pode substituí-lo e nem é a academia de ginástica, não podendo, do mesmo modo, também substituí-la. Tal tentativa, além de descaracterizar a escola de sua função educativa e social, se torna, no melhor dos juízos, uma ação ilegal uma vez que fere as determinações constitucionais e as orientações do Estado que tenta implementar – de forma prática, objetiva e coletiva – os conteúdos que representam o espírito do legislador/nação que busca, em seu projeto de emancipação social, a melhoria da qualidade de vida e a formação de cidadãos conscientes e reflexivos.

Substituir os conteúdos e procedimentos desenvolvidos pela educação física escolar por outras atividades é perder a centralidade da formação educativa e prestigiar conteúdos restritos, exclusivistas e particulares. É, inclusive, expor os alunos a experiências “educativas” que apontam para rumos totalmente contrários ao que preconizam a educação, a escola e a própria educação física. Estas são as atividades desenvolvidas por várias academias, clubes esportivos, entidades recreativas e/ou instituições de natureza privada orientadas por finalidades lucrativas.

Com esta crítica, não estamos depreciando estas atividades extraclasse ou extra-escolares, pois achamos que são válidas e podem enriquecer e acrescentar outros conhecimentos à vida da pessoa na área do lazer e da saúde. Estas, inclusive, devem ser prestigiadas e estimuladas pelos pais, pela escola e pela própria educação física (um dos campos de atuação profissional). É preciso também deixar claro que os seus objetivos diferenciam da proposta da escola, não integram os conhecimentos desenvolvidos pelo homem/sociedade aos demais conhecimentos científicos e nem estão articulados aos verdadeiros fins da educação e da formação da cidadania social.

RESENHA



FLORENZANO, José Paulo. *Afonsinho & Edmundo: a rebeldia no futebol brasileiro*. São Paulo : Musa Editora, 1998. 254 páginas [RESENHA]

PÍTIAS ALVES LOBO*

Este livro de José Paulo Florenzano foi inicialmente apresentado como dissertação de Mestrado em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O texto se divide em duas partes: a primeira retrata Afonsinho, craque polêmico e marco de resistência contra a militarização do futebol e a lei do passe; a segunda tem como personagem Edmundo, retratado a partir dos mecanismos disciplinares analisados por Foucault.

Afonsinho, no princípio da década de 1960, jogava numa equipe infanto-juvenil em Jaú (SP). Posteriormente transferiu-se para o Botafogo do Rio de Janeiro, que, sob o comando técnico de Zagallo, atravessava uma excelente fase.

O futebol brasileiro, após o fiasco na Copa do Mundo da Inglaterra em 1966, acaba de estabelecer a ruptura com o futebol-arte. Por influ-

* Professor Eseeffego Municipal de Educação de Goiânia e Especializando em Educação Física Escolar FEF-UFG.

ência européia, adota-se o futebol-força, caracterizado por força, velocidade e resistência. Torna-se necessária, então, a produção do jogador-peça inserido numa equipe-máquina com “medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (Foucault, apud Florenzano, 1998, p. 13).

Florenzano, ao tratar da criação do corpo-máquina, alega que este corpo devia ser puramente funcional, obediente e disciplinado para as novas exigências de ritualização do sistema capitalista. Com a intenção de disciplinar as massas urbanas, “as autoridades desde cedo começaram a investir pesado em educação física, atletismo, esportes e disciplina coletiva” (Sevcenko, apud Florenzano, p. 17). Passa-se a investir, então, nas escolinhas de futebol que, além de garantir a produção do futuro jogador, perpassa a manipulação do corpo durante todo o período em que o jovem permanecer nas categorias de base do clube. Segundo Foucault (apud Florenzano, p. 37),

A colocação em “série” das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo.

Articulando-se à história de Afonsinho, discorre-se sobre a militarização dos clubes brasileiros de futebol, como, por exemplo, o regime de concentrações. Afonsinho, por usar barba e cabelo comprido, é considerado rebelde e subversivo, o que lhe cria o estigma de jogador-problema. Porém, o fato mais marcante é a sua luta contra a lei do passe que escraviza o jogador ao clube. Merece ressalva que tal lei entra em contradição com uma das premissas do sistema capitalista, que se baseia na livre vontade do trabalhador em vender sua força de trabalho. No caso da lei do passe, o jogador é usado como mercadoria para um possível lucro nos mercados do futebol.

Florenzano cita também outros marcos de resistência no futebol: Fausto Silva, nos anos 30, e Paulo César, do Corinthians, nos anos 60. O cabelo *black-power* de Paulo César, fez com que a crítica ao jogador se estendesse até o seu comportamento extracampo. “O grande ardid do poder no futebol será o de associar a rebeldia à loucura, ou, de forma mais abrangente, situá-la no campo da anormalidade” (p. 118).

É, porém, nos anos 90, que a rebeldia ganha uma nova tonalidade: a polêmica figura de Edmundo, o “animal” – alcunha que lhe foi atribuída pela Mancha-Verde, torcida organizada do Palmeiras. Uma das mais expressivas combinações de sua personalidade é a associação de violência e coragem.

Uma das expressões da dominação é a construção da identidade do dominado pelo dominador. E uma das técnicas repressivas é a estigmatização de quem se quer reprimir. O espelho que se constrói agora no Brasil é este: pobre, criminoso, perigoso. (Zaluar, apud Florenzano, p. 132)

Esse estigma revela uma das maneiras pela qual se manifesta o poder de disciplina dos corpos. Veja abaixo como é a identificação pela imprensa esportiva.

No Morumbi, no Parque, em Piracicaba. O início do campeonato já deixou claro que, com Edmundo o Palmeiras passa a ter um ‘bandido’ em campo (grifo nosso). Tranquilo, o carioca nega que vai para o jogo disposto a acabar com a paciência de quem se dispuser a marcá-lo. [...] Se Garrincha chamava seus marcadores na Copa de 58 de ‘João’, Edmundo apela para o ofensivo ‘negrão’. (*Jornal da Tarde*, 8/2/93, apud Florenzano, p. 134).

Florenzano distancia-se da crítica aparente e adentra-se na concepção de marginal e bandido, mostrando-se consciente de que esta provém da época elitista do futebol brasileiro, nos anos 20 e 30. Apóia-se em Foucault para sua análise: “De um lado, haverá a região do bem que é a da pobre submissa e conforme à ordem que lhe é proposta. Do outro, a região do mal, isto é, da pobre insubmissa que procura escapar a essa ordem” (p. 137).

Mais adiante, Florenzano revela que hoje os “ortopedistas da disciplina” – treinadores, preparadores físicos, dirigentes de clubes – se empenham na construção da musculatura necessária a um corpo produtivo, mas delegam os problemas de comportamento aos especialistas da “alma”, os psicólogos. O discurso médico-psicológico ganha espaço ao se defrontar com jogadores como Edmundo. Segundo Florenzano,

o cidadão do esporte educado na pedagogia das cartilhas disciplinares, constituído pelos mecanismos de poder enquanto corpo-máquina governado pelo comando rigidamente imposto nas equipes de futebol, normalizado pela sanção disciplinar. O futebol, ao invés de afigurar-se como “espaço público” no qual possa emergir o jogador-cidadão, revela-se antes como uma esfera perpassada pela rede carcerária, o que explicaria a penetração cada vez mais intensa do poder de punir. (p. 177).

A arquitetura panóptica dos estádios de futebol possibilita um maior controle, perfazendo uma estrutura carcerária que invade o corpo social.

Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo, inscreve em si as relações de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição (Foucault, apud Florenzano, p. 182).

A par das contribuições advindas da leitura da obra de Florenzano, surge o seguinte questionamento: Como se estabeleceria o diálogo entre a sociologia crítica do esporte com a prática a ser exercida no espaço da escola?

Todas estas análises apresentam-se como focos de tematizações a serem apreendidos pelos alunos em nossas escolas. É necessário desmistificar e esclarecer as diversas dimensões do esporte moderno com vistas a uma formação crítica e consciente para possíveis transformações societárias e emancipação humana nos limites da ação pedagógica da Educação Física.

RESUMOS



FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O LUGAR DA PRÁTICA*

RENATO MENDES**

O objetivo deste estudo é contribuir para a formação de professores de Educação Física, considerando que a interpretação da práxis é inerente ao homem, à prática pedagógica, enfim, às relações que se estabelecem entre teoria e prática.

Destaca-se, neste estudo, a importância da extensão no processo de formação de professores, bem como o Projeto Agente, que visa à valorização da formação integral do acadêmico.

Nossa linha de raciocínio se apoiou na práxis humana, para que ficasse mais clara a relação social entre os homens, e na práxis pedagógica.

Percebemos a importância do currículo, pois ele, ultrapassando a visão superficial, mascara relações de poder e buscas de hegemonia.

* Trabalho monográfico apresentado como requisito para obtenção do título de licenciado em Educação Física na UFG, sob orientação do Prof. Fernando Mascarenhas.

** Professor da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e Coordenador de Divulgação da Secretaria Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte em Goiás.

Analisamos, assim, o currículo da FEF para avaliar seu caráter social e transformador.

Através do Projeto Agente, tornou-se possível fazer reflexões acerca da realidade concreta. Constatamos nos seus arquivos as possibilidades de novas perspectivas para meninos e meninas em situação de risco, agindo, assim, como um verdadeiro laboratório, em que se percebem avanços e a produção do verdadeiro conhecimento.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFG: conflitos e perspectivas curriculares*

LOURDECÉLIA RODRIGUES DE PAULA**

Este estudo está integrado ao projeto de investigação da realidade da Educação Física em Goiás e, em particular, no campo da formação de professores. O nosso objeto de estudo visa a avaliar em que medida a formação acadêmica e/ou curricular corresponde ao projeto pedagógico da Faculdade de Educação Física, tendo como fonte referencial os profissionais formados na UFG.

A metodologia utilizada consiste em um estudo teórico sobre currículo e formação de professores, buscando compreender a orientação teórica do currículo da FEF, confrontando-a com os dados sobre a prática pedagógica dos professores formados nesta faculdade, através de pesquisa de campo. O método de coleta de dados foi a aplicação de questionários com entrevistas estruturadas e direcionadas aos professores, objetivando extrair informações acerca de sua prática pedagógica na escola. A escolha dos entrevistados se deu de forma aleatória, utilizando-se apenas de um percentual representativo (10%) dos alunos formados a cada ano.

Os referenciais teóricos que serviram de aporte para as análises dos dados foram os da teoria curricular utilizada pela FEF, pelas concepções críticas de currículo e pelas perspectivas progressistas de Educação Física.

O estudo sobre currículo e formação de professores foi extremamente importante porque proporcionou uma aproximação com os referenciais da educação e, ao mesmo tempo, indicou questões para serem aprofundadas nos debates sobre currículo em Educação Física, centralizando a prática pedagógica interna dos professores no curso de licenciatura na universidade.

* Trabalho monográfico apresentado como requisito para obtenção do título de licenciada em Educação Física na UFG, sob orientação do Prof. Nivaldo Antônio Nogueira David.

** Licenciada em Educação Física pela FEF/UFG.

