

R E V I S T A B R A S I L E I R A

D E

C I Ê N C I A S D O

**ESPORTE**



Metodologia

Volume 16, Número 1 - Outubro/1994 - ISSN 0101-3289

Fundação: 17 de setembro de 1978

Endereço: Universidade Federal de Santa Maria - Centro de Educação Física e Desporto

Campus Universitário - Camobi - 97.119-900 - Santa Maria, RS

<b>COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE</b>	<b>EDITORIAL</b> .....	5
<b>DIRETORIA</b>	<b>ARTIGOS</b>	
Biênio 94/95	A NECESSIDADE DE MUDANÇA METODOLÓGICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	6
<b>PRESIDENTE</b>	Reiner Hildebrandt e Amauri A. Bássoli de Oliveira	
Valter Bracht	VALORES E FINALIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Uma Concepção Sistêmica .....	14
<b>VICE-PRESIDENTE</b>	Mauro Betti	
Elenor Kunz	SOBRE METODOLOGIA: Cultura, Ciência e Técnica .....	22
<b>DIRETOR CIENTÍFICO</b>	Carmen Soares	
Sílvana Goellner	PROPOSTA DANÇA/EDUCAÇÃO: Por que, como e para quê? .....	28
<b>DIRETOR ADMINISTRATIVO</b>	Cecília Fonseca Pessoa de Andrade, Eduisa Silva do Nascimento,	
Iracema Soares	Elaine Aderne Lemes, Eulália Alves da Silva, Georgette Alonso Hortale,	
<b>DIRETOR DE DIVULGAÇÃO</b>	Ieda Lucia Silva e Noemia Lourdes da Silva dos Santos	
Sérgio Carvalho	O ESPORTE: Da Luta pela Igualdade à Perda da Identidade .....	31
<b>DIRETOR FINANCEIRO</b>	Ana Márcia Silva	
Wilton Trapp	VARIABILIDADE DA FREQUÊNCIA CARDÍACA DURANTE O EXERCÍCIO DE CARGA	
<b>EDITOR CHEFE</b>	CONSTANTE REALIZADO ABAIXO E ACIMA DO LIMAR ANAERÓBIO .....	36
Elenor Kunz	Benedito Sérgio Denadai	
<b>EDITORIA ADJUNTA</b>	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E APTIDÃO FÍSICA: Um Ensaio sob o Prisma da Promoção	
Ana Márcia de Souza	da Saúde .....	42
Carlos Luis Cardoso	Paulo de Tarso Veras Farinatti	
Giovani Pires	<b>RELATOS DE EXPERIÊNCIA</b>	
Iara R. D. de Oliveira	CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM RECREAÇÃO E LAZER .....	49
Julio C. S. Rocha	Nelson Carvalho Marcellino	
Maria C. M. Mocker	A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA-TEORIA .....	54
Maria do Carmo S. Kunz	Moyses Sant'Anna e Erik Salum de Godoy	
Paulo R. C. Capela	<b>RESUMO DE DISSERTAÇÕES E TESES</b>	
Raquel S. de S. Siebert	MOTRICIDADE HUMANA: Critérios e Condições	
<b>CONSELHO EDITORIAL</b>	de Cientificidade; Um Paradigma em Perspectiva .....	61
Aguinaldo Gonçalves	Ubirajara Oro	
Apolônio Abadio do Carmo	APRENDIZAGEM DA TAREFA DE REBATER SOB DUAS CONDIÇÕES DIFERENTES	
Celi N. Z. Taffarel	DE INCERTEZA AMBIENTAL, EM CRIANÇAS DE 6 A 9 ANOS DE IDADE .....	62
Elaine Romeno	Marta de Salles Canfield	
Markus Vinicius Nahas	FERNANDO DE AZEVEDO EDUCADOR DO CORPO: 1916-1933 .....	63
Maria Glaucia Costa	Pedro Angelo Pagni	
Nelson Carvalho Marcelino	O MITO ATIVIDADE FÍSICA/SAÚDE .....	65
Ricardo D. Petersen	Yara Maria de Carvalho	
<b>CNPq</b>	A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Ação Docente nas Escolas Oficiais de Primeiro Grau ..	66
<b>APOIO</b>	Atilio de Nardi Alegre	
CDS/NEPEE/UFSC	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: Ação Docente no Ensino de 1º e 2º Graus .....	68
<b>COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO</b>	Samuel de Souza Neto	
Imprensa Universitária UNIJUÍ	O CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA:	
	Percorrendo os Caminhos de sua Criação .....	70
	Janice Zarpellon Mazo	
	O NOVO MÉTODO FOTOGRAFÉTICO ADEQUADO A ANÁLISES BIOMECÂNICAS:	
	Comparação com o Método DLT (Transformação Linear Direta) .....	71
	Ana Cristina de David Klavdianos	
	INFLUÊNCIA DA INGESTÃO DE GATORADE POR ATLETAS NO DESEMPENHO FÍSICO	
	EM PROVAS EMINENTEMENTE AERÓBICAS .....	72
	João Carlos Bouzas Martins	
	O ENSINO DO JOGO NA ESCOLA: Uma Abordagem Metodológica para a Prática	
	Pedagógica dos Professores de Educação Física .....	73
	Marcelo Tavares	
	<b>PUBLICAÇÃO DE NOVOS LIVROS</b> .....	74
	<b>INSTRUÇÃO PARA OS AUTORES</b> .....	77

## METODOLOGIA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES

Preocupação principal de um professor de Educação Física e Esportes quando assume uma situação de ensino a partir de movimentos, jogos, esporte ou dança, além da seleção destes conteúdos específicos, é, sem dúvida, com o Método de ensino dos mesmos. Quais são as decisões normativas que, realmente, precisam ser tomadas no processo de ensino? Como pode-se saber se as medidas e decisões tomadas para a condução do processo de ensino realmente garantem os efeitos desejados? Estes são exemplos de questões que, na prática, o professor sempre se defronta no ensino da Educação Física e Esportes.

Olhando mais especificamente para a Educação Física Escolar Brasileira, percebe-se que a orientação metodológica se concentra, ainda, prioritariamente sobre as séries metodológicas de exercícios ginno-desportivos ou mesmo na metodologia prevista para o treinamento esportivo. Também se percebe, no entanto, que vem aumentando, cada vez mais, o número de profissionais que se preocupam de forma mais séria com a questão metodológica do ensino, relacionando-a às novas concepções de ensino para a Educação Física e Esportes explicitadas nas propostas teóricas referenciadas em pressupostos pedagógico-educacionais, ora em desenvolvimento. Problema metodológico para estes se constitui na adequada condução do ensino, sobretudo na questão metodológica, orientado ao conhecimento pedagógico-educacional, político-social destas concepções inovadoras e especialmente críticas.

Pode-se entender, assim, que pressupostos metodológicos existem de forma mais específica, para auxiliar o professor no desenvolvimento de uma competência para o agir no contexto educacional do ensino, ou seja, para melhorar sua atuação didático-pedagógica no trato com conteúdos e meios e na interação com os alunos. Esta competência, no entanto, não pode ser alcançada através de um simples "receituário" de conteúdos acompanhados das técnicas para a sua "adequada" organização, distribuição e transmissão.

Uma vez selecionado os conteúdos e os meios de ensino, prevendo para os mesmos também, o contexto das interações e configurações de sentidos de forma compreensível e apreensível para os alunos, ocupa-se a metodologia, em determinar o âmbito das tomadas de decisões e medidas necessárias,

conforme as concepções de ensino, de aluno, de Educação Física, de esportes, de Educação e etc., de cada professor. Assim, o método de ensino passa a ser um meio, uma concepção ou um caminho viável para conduzir um processo de ensino de acordo com uma determinada visão de Homem, de Sociedade e de Educação, para a qual o professor, o conteúdo e o aluno estabelecem as condições indispensáveis de concretização. Destaca-se, porém, que a(s) metodologia(s) de ensino não se ocupa(m), apenas, com esta estrutura de relações do professor-conteúdo-aluno, no sentido da função instru-mentalizadora desta relação, ou seja, no adequado uso de meios para "transmitir" conteúdos de uma forma mais econômica e eficiente, mas inclusive, com as determinações em relação ao próprio "clima emocional" da aula ou das diferentes interações sociais desejáveis ou não desejáveis.

Esta e outras interessantes questões estão, de certa forma, contempladas nos trabalhos deste número da Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Assim, podemos observar abordagens metodológicas do ensino com preocupações mais concentradas no aluno, outras no conteúdo e ainda, outras, no professor a partir de concepções de ensino, como "aulas abertas", abordagem sistêmica ou promoção da saúde. Embora nem todos os trabalhos selecionados para este número abordem diretamente a temática em questão, percebe-se, no entanto, em todos a preocupação com o ensino e a atividade profissional do professor de Educação Física, que, naturalmente, inclui a reflexão metodológica.

Por último gostaria de chamar a atenção para nossa próxima temática: "Legislação em Educação Física e Esportes" para que enviem seus trabalhos até 30 de novembro próximo, acompanhado de DISKETE para que se processe com maior brevidade a editoração da mesma. No último número tivemos um pequeno problema de atraso, acontecido por problemas técnicos da editora, especialmente com a digitação da revista e, para evitar novos atrasos estamos solicitando o envio dos trabalhos em disketes acompanhado de duas cópias originais. Para a presente revista muitos artigos, de excelente qualidade, aliás, nos chegaram, infelizmente muito atrasados e não puderam ser incluídos.

*Elenor Kunz - Editor*

## A NECESSIDADE DE MUDANÇA METODOLÓGICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Reiner Hildebrandt\*

Amauri A. Bássoli de Oliveira\*\*

### PROBLEMATIZAÇÃO

Nas diversas publicações anteriores, tentamos mostrar que a maior parte do atual ensino na Educação Física Escolar e Universitária, é caracterizada por um procedimento metodológico orientado nas destrezas motoras ou movimentos técnicos (ver Grupo de Trabalho Pedagógico, 1991, Hildebrandt, 1990 e 1993, Oliveira, 1992).

Este procedimento metodológico fundamenta-se numa linha de aprendizagem motora que se orienta na reflexão científica de movimento. O objetivo desta perspectiva é pesquisar - com a ajuda das teorias mecânicas da física e dos conhecimentos biológicos do homem - as particularidades do movimento e questões relacionadas à otimização do movimento conforme as pré-determinações do sistema desportivo. Assim, desenvolve-se uma forma de aprendizagem motora entendida como o ensino da teoria do movimento.

Esta visão contém algumas implicações normativas que gostaríamos de ressaltar:

- a) Esta visão de movimento tem um pré-conhecimento do que é o "movimento correto". Este pré-conhecimento depende, de um lado, das pré-determinações dos desportos e, do outro lado, é produzido pela própria teoria que segue o objetivo estipulado para a otimização do movimento (como por exemplo a minimização do tempo e maximização da distância). O modelo destes movimentos "corretos" é encontrado nos movimentos dos esportistas de alto nível.
- b) A segunda implicação normativa é a seguinte: as ajudas para cada pessoa no processo de aprendi-

zagem motora prendem-se no objetivo de capacitá-las a chegar bem perto daqueles modelos de movimento legitimados biomecanicamente.

Aqui, o movimento é reduzido à sua apreensão na perspectiva das ciências da natureza. A individualidade de cada um como pessoa não existe. O homem aparece nesta perspectiva biomecânica como corpo físico, com articulações ideais. Ele aparece como sistema biológico, cujas condições e funções são determinadas através de regras fisiológicas.

Sabe-se que este paradigma tem conseqüências concretas para a configuração do ensino do movimento. Quem entende o movimento como um comportamento pré-determinado e imposto, tem que construir situações como estímulos, que trazem seus alunos do estado de repouso para o movimento. Nesta posição, os monólogos são preferíveis pela possibilidade de seu controle. Um diálogo não é necessário, pois o professor, baseado no seu conhecimento biomecânico, dá aos seus alunos o movimento ideal como um objetivo. Baseado na comparação da situação atual do movimento com a situação em que ele deveria estar, dá instruções verbais definidas ou oferece uma programação de aprendizagem. Nós conhecemos as teorias da sensomotricidade ou as teorias da informática que fundamentam-se teoricamente por um tipo de ensino baseado no monólogo. A aprendizagem do movimento não é mais uma coisa do aluno, mas sim, uma coisa do professor. O aluno está alheio do seu movimento e, com isso, do seu corpo. Ele é um objeto no qual deve ser implantado uma forma estranha de movimento.

Assim, podemos constatar que o que não interessa à essa perspectiva de aprendizagem motora é a disputa subjetiva, o processo de arranjos do indivi-

\* Universidade de Osnabrück - Alemanha.

\*\* Universidade Estadual de Maringá - Brasil.

duo com problemas do movimento. E, o que fica fora do processo de aprendizagem é o diálogo autêntico do indivíduo com o meio-ambiente (Hildebrandt, 1994).

Partindo desta problematização da visão do movimento pelas ciências da natureza como uma visão anti-pedagógica, pretendemos discutir a visão fenomenológica do movimento como uma visão pedagógica. Com esta discussão continuamos as reflexões críticas sobre os paradigmas diferentes das teorias de aprendizagem motora (Trebels, 1993:338-344, Hildebrandt, 1994:22-24, Kunz, 1991) e, centramos a mesma no aspecto metodológico de ensino nas aulas de Educação Física.

## O DIÁLOGO AUTÊNTICO DO INDIVÍDUO COM O MEIO-AMBIENTE

A aprendizagem motora é uma coisa do homem. É sempre o homem que aprende. Por isso vemos homens que aprendem, por exemplo, nadar. Nós observamos que um homem disputa com o elemento água o poder de nadar. Ele estuda as suas qualidades, pois são elas que permitem ao homem aprender a nadar: a densidade, capacidade de flutuação, resistência, etc. Nesta disputa subjetiva o homem faz suas experiências. No processo de aprendizagem motora sempre acontece esta disputa e sempre o homem faz experiências. Mas nós, como professores, podemos apoiar ou restringir esta disputa subjetiva e, com isto, influenciar na qualidade das experiências.

Antes de explicarmos o que entendemos por "experiência" e sobre uma "metodologia relacionada às experiências", vamos apresentar um exemplo que deverá deixar claro o que pensamos quando falamos sobre "uma disputa subjetiva do indivíduo com o meio ambiente".

*"Diante de mim se encontra uma corda de acionar um sino. Ela se encontra pendurada no alto e passa por um buraco no teto, de forma que não posso saber onde exatamente se encontra pendurada e nem para que ela realmente serve. Portanto, eu não conheço este objeto que é o "sino pendular", do qual a corda que tenho em mãos faz parte, também não conheço a forma de conduzir ou de puxar a corda,*

*muito menos sua forma especial de ser manejada. Para que o sino exista para mim, devo acioná-lo, e isto requer movimentar a corda de uma determinada forma. Na medida em que procuro realizar este movimento, provooco forças contrárias que, por sua vez, são determinadas pelo sistema pendular do sino, de acordo com o seu tamanho, a direção/altura e sua forma de evolução."* (Christian, apud TREBELS, 1992, p.343).

Para Trebels (1992:343) este exemplo é especialmente adequado para relacionar o manejo da corda do sino e o surgimento do fenômeno físico que é o balanço do sino, conseguido graças ao manejo da corda. Ele apresenta esta relação nas seguintes teses:

"01) O badalar do sino (enquanto resultado de movimento bem sucedido) é experimentado pelo fazer/executar e não é conseguido pelo conhecimento que o executor tinha sobre leis da física. O próprio movimento realizado vai se aperfeiçoando e completando, unicamente pelas tentativas de manusear a corda de acordo com a situação.

02) A "certeza do atingimento da meta do agir" não pode ser garantida através da objetivação coisificada, pois o plano de ação e da experiência/vivência por um lado e o plano de análise, por outro lado, pertencem a níveis de ordenação diferentes.

Pré-condição para esta performance (na área motora) são, respectivamente, formas bem específicas de inervenções motoras em relação à força e velocidade dos braços em movimento, assim como a relação com o tempo na aplicação desta força frente ao sistema objetivo (diferenças físicas e semelhantes) - condições estas que somente podem ser comprovadas mensuravelmente pelos respectivos resultados parcialmente alcançados. Na realização em si, este agir nada recebe, conscientemente. Assim, a condição que aqui se apresenta, é uma configuração motora de plena liberdade.

03) Para o desenvolvimento de um manejo adequado da corda, o objeto e o objetivo conhecimento deste não

*são decisivos; mas, sim, a transmissão de uma intenção de movimento sobre a situação específica e que Christian descreve com o conceito de "wertende Zuwendung" (dedicar-se valorativamente). (Trebel, 1992:343)*

## O CONCEITO DE "DEDICAR-SE VALORATIVAMENTE" OU O MÉTODO ESTÁ NO PRÓPRIO HOMEM

O "dedicar-se valorativamente" apresenta-se quando, por exemplo, as crianças conseguem balançar-se em um balanço, conseguem equilibrar-se em uma bicicleta, conseguem embalar-se penduradas em um galho de árvore. Mas torna-se necessário que as crianças *tenham tempo para desenvolver um sentimento em relação ao manuseio adequado dos instrumentos (balanço, bicicleta, galho de árvore, etc...)*, isto é, um manuseio adequado às leis mecânicas dos instrumentos.

Christian aborda sobre a mecânica quando diz que:

*"as leis mecânicas fixam um espaço de possíveis realizações, que devem ser cumpridas e que fornecem as possibilidades para mínimas variações e nuances ..."* (Trebel, 1992:343)

Então, a frase "eu fiz experiência" significa, neste contexto, que descobri as leis da mecânica através do fazer e do pensar e que aprendi a segui-las. Na relação com o mundo, chamamos estas experiências como sendo "experiências elementares" para as pessoas.

Desta forma nós, assim como as crianças, devemos aprender a sentir, no "ficar em pé" e na aprendizagem do "andar", as leis da gravidade. A criança sabe ficar em pé e andar quando ela aprendeu a equilibrar-se.

Resumindo, aprender a movimentar-se, desenvolver a percepção de sentir o próprio movimento como corretamente executado, acontece quando o ser humano tem a possibilidade de *vivenciar o mundo do movimento sem uma determinada instrução*. Um pressuposto existencial para o processo de aprendizagem, para o processo de realizar expe-

riências motoras, é *uma configuração motora de plena liberdade*. Isto é, o processo de aprendizagem, baseado nas experiências autênticas, não necessita de nenhuma forma de instrução, mas sim, a configuração de situações que devem propiciar experiências de movimentar-se em relação a intenção educativa. Isto parece um ato revolucionário, pois estamos acostumados a levar aos alunos os movimentos "corretos", jogos definidos. Nós afirmamos que estes métodos valem somente para a formação da identidade do professor, nada mais, pois, "o método", conforme o relato de Christian, fica no próprio ser humano.

## O CONCEITO DE "EXPERIÊNCIA"

Para esclarecer melhor o que entendemos sobre o termo "experiência", vamos utilizar as reflexões de Dewey (1964:187).

- a) as leis mecânicas de um aparelho são descobertas ao acaso. Experiência constitui-se como o resultado de uma ação fortuita. Por exemplo: uma criança, sem conhecer as leis detalhadamente, faz um rolamento para frente. Ao solicitar-lhe a repetição do movimento ela não consegue. Isto significa que ela realizou o movimento do rolar fortuitamente;
- b) experiência fundamenta-se justamente na percepção e descoberta das leis mecânicas e, no fato de como elas são interligadas. Quando nós fazemos estas experiências elementares, quando reconhecemos a estrutura básica do aparelho, podemos então, começar a brincar com o movimento em relação ao próprio corpo e em relação ao aparelho. Isto é, tornamo-nos capazes de modificar a maneira de movimentar-se. Por exemplo: executar rolamentos para frente em várias situações, considerando, corporalmente, as diversas leis mecânicas como a da impulsão, propulsão, posicionamento do corpo (encaracolado), etc...; após aprender a andar de bicicleta, tentar andar apenas em uma roda (empinar a bicicleta). Isto significa que já dominou-se o "andar de bicicleta de forma normal" e, agora, deseja-se brincar com este conhecimento corporal de forma diferente.

Dewey (1964:187) concretiza este fato da seguinte forma: "Aprender pela experiência significa vivenciar e saber sobre as coisas, assim como, perspectivar o futuro destas coisas. Nesta situação,

experiência torna-se para uma tentativa, uma experimentação do mundo com a intenção do seu reconhecimento”.

Para reconhecer seu mundo através das ações motoras, o ser humano precisa - como Christian escreve - uma “plena liberdade de ação”.

### **A MUDANÇA DO CONCEITO DE MÉTODO: da perspectiva do professor à perspectiva do aluno**

Tradicionalmente, o problema do método de ensino é colocado sob o ponto de vista do professor. Ele se pergunta sobre os caminhos mais curtos, mais efetivos, mais adequados ao conteúdo, mais apropriados para se chegar à meta definida de aprendizagem. Por exemplo: com qual método posso ensinar natação e que seja bem sucedido? Com qual método posso ensinar o salto, no sentido “salto em altura”? Junto a estas questões ele coloca outra: Quais são as formas sociais adequadas, isto é, formas sociais que permitam ao aluno realizar rapidamente o caminho pré-concebido da aprendizagem? Todos conhecemos as usuais concepções de métodos específicos ao esporte que devem criar uma realidade esportiva aceitável também às crianças. Como exemplos temos: apresentação de séries metódicas de exercícios de aproximação para formar modelos fixos de movimentos padronizados; séries metódicas de jogos para a aprendizagem de jogos esportivos (como, por exemplo, mini-volibol para se chegar ao volibol).

Podemos constatar, na tradicional discussão didática da Educação Física, que o método é uma coisa do professor. Ele encena os passos do ensino-aprendizagem, através de instruções e formas sociais adequadas (Hildebrandt & Laging, 1986; Grupo de Trabalho Pedagógico, 1991).

Tanto na discussão da ciência da Educação Geral quanto na Educação Física, este entendimento sobre “método” foi criticado. Foi criticado o ensino fechado, configurado pelo procedimento metodológico, onde o aluno é somente considerado como um objeto de instrução, que não precisa saber porque o professor desenvolveu um certo tema, que segue uma estruturação pré-concebida e aprovada por outros (ver Grupo de Trabalho Pedagógico, 1991). Junto com a crítica desenvolveu-se as concepções das aulas abertas, nas quais o aluno deve ter

mais espaço para atuar autonomamente e conscientemente. Ao mesmo tempo, as concepções metodológicas eram pesquisadas e modificadas. Aqui, dois pontos centrais foram elaborados:

- 1) o método tem função constitutiva no conteúdo;
- 2) o método produz sempre uma atitude determinante no aluno em relação ao conteúdo.

A função constitutiva do conteúdo através do método significa que o conteúdo de uma aula não existe prioritariamente, mas sim, o conteúdo constitui-se, juntamente no processo de ensino, no processo de transmissão pelo método.

Neste processo, o conteúdo recebe sua estrutura e ele aparece para o aluno como sempre foi, ou seja, previamente preparado metodologicamente. *Mas temos que entender o conteúdo como sendo um processo de interação social.* Isto significa que no processo de interação social, o conteúdo recebe sua estruturação.

Por exemplo, conhecemos situações de ensino onde os alunos são confrontados com situações pré-determinadas, nas quais o tema da aula se configura de forma determinante através de passos metodológicos pré-determinados. Neste caso, os conteúdos são os passos metódicos da aula, ou seja, as ações dos alunos são pré-configuradas pelo plano metodológico do professor. Para o aluno, o tema da aula chega ao seu horizonte conforme a transmissão, passo a passo. Neste caso, o procedimento metodológico é entendido como uma estratégia rígida de se realizar um tema, que permite aos alunos a realização de experiências somente daquela forma planejada e preparada pelo professor. É claro que neste processo o aluno também realiza experiências, mas, provavelmente, neste procedimento as experiências se tornam inconscientes. É difícil para o aluno integrar estas experiências à própria aprendizagem como experiências auto-controladas. Somente quando é possível configurar “método”, também como uma estratégia do próprio aluno, é que ele terá chances de integrar suas pré-experiências biográficas no processo de aprendizagem.

Para processos de aprendizagem motora e social parece-nos *elementar entender o conceito de método na perspectiva do aluno*, pois os aprendizes, na Educação Física, têm a necessidade de realizar situações pré-concebidas na disputa corporal com o meio e com um risco corporal próprio.

Uma compreensão do conceito de método na perspectiva do aluno significa para o planejamento dos processos de aprendizagem motora, configurar situações que permitam aos aprendizes uma apropriação de movimentos com plena liberdade. Somente através desta liberdade o ser humano consegue:

- a) desenvolver a percepção de sentir o próprio movimento como corretamente executado;
- b) modificar esta mesma percepção do movimento realizado corretamente no percurso de novas execuções ou tentativas de realização de novos movimentos;
- c) tornar-se capaz de sentir cada vez mais as diferenças sutis da própria realização de movimento.

Os seguintes exemplos práticos devem esclarecer mais esta perspectiva metodológica.

## EXEMPLOS PRÁTICOS

### Salto de Mãos

O tema desta aula é salto de mãos. O professor, no planejamento de sua aula, parte do conhecimento fundamentado na teoria da percepção, onde movimentos refletem sempre as experiências biográficas. Isto é, situações de movimento são consideradas, entendidas e respondidas sensivelmente em forma de pensamento e de motricidade própria pelos homens, sob o aspecto de suas experiências prévias. Por isso, o professor considera necessário começar com uma análise do movimento, na qual o aspecto biográfico é seguido.

No início da aula os estudantes recebem uma cópia com uma seqüência de figuras com a tarefa de copiá-las, em forma de croquis simples. Junto ao desenhar, se pensa também. Assim, eles devem expressar em palavras próprias o objetivo do movimento, por exemplo, "saltar sobre as mãos e aterrissar em pé". Então, eles devem estruturar o movimento em seqüências e avaliar qual é a seqüência central de movimento para chegar ao objetivo anteriormente formulado. Os estudantes começam a discutir, descobrem conexões, não estão todos de acordo com a interpretação de uma seqüência.

Com a quarta pergunta deixa-se o nível funcional de análise de movimento. Aqui fala-se a nível biográfico da motricidade. Os estudantes devem

tentar se colocar na posição, na qual se encontra o movimento reconhecido por eles como central. O professor pergunta: "O que vocês pensam, o que sentem e o que isso lembra a vocês?" O professor quer tornar consciente esquemas de percepção existentes. Na maioria das vezes os alunos lembram-se de três situações:

- a) Carrinho de mão: os braços me apoiam e me transportam com segurança.
- b) Parada de cabeça, parada de mãos, entrada na água (biquinho): pés para cima e cabeça para baixo.
- c) Rolamento para frente, salto em extensão: giro turbulento para frente.

Considerando sob o ponto de vista funcional existem tanto lembranças positivas como lembranças negativas. O esquema de rolamento não é funcional. Partindo destas experiências biográfico-motricizes o professor pode oferecer aos estudantes situações de movimentos que:

- a) possibilitem permanecer sobre a cabeça, estando esta baixa;
- b) permitem aos alunos achar confiança na sua força de braços e ombros;
- c) dão condições aos estudantes de fazer novas experiências de extensão e hiper-extensão. Importante é que tais experiências de extensão sejam feitas contra as experiências de turbulência de rolamento.

A seguir, mostra-se a prática assim:

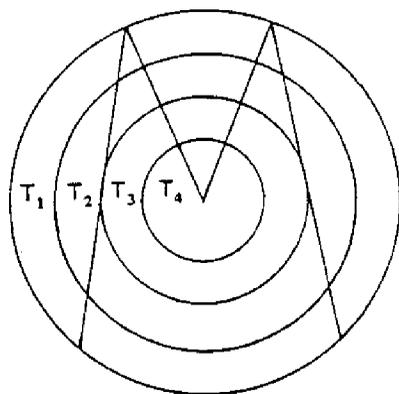
1. O professor coloca tarefas de descobrimento:
  - uma pessoa completamente contraída deve ser colocada através de diferentes maneiras na parada de mãos.
  - a elevação à parada de mãos deve ocorrer de formas diferentes com o apoio do colega.
  - com o auxílio do companheiro chegar à ponte/arco.
2. O professor oferece situações diversas de aparelhos:
  - trapézio, barra fixa e corda grossa suspensa: tentem embalar-se suspensos pelos joelhos. Tentem sair desta situação de movimento através de um apoio de mãos.
  - pilha de colchões grande ou média: procurem deixar-se cair estendidos da parada de mãos até a posição em pé.

- uma pista elevada de corrida com um lugar de aterrissagem mais profundo.
- uma fileira de colchões com um lugar elevado de impulso para as mãos.
- uma fileira de colchões com um lugar de aterrissagem mais elevado.

Os estudantes podem movimentar-se de forma autônoma para lá e para cá entre estas situações de experiências.

## Interpretação

A característica desta aula não é uma forma linear de procedimento, mas sim uma forma concêntrica.



T = Tarefa

M = meta, objetivo

Cada tarefa apresenta por si mesma uma experiência significativa e valorosa de movimento. Ela não parte de um todo, mas sim ela é o todo. Cada experiência de movimento, possibilitada pela tarefa, já é o objetivo. Deveria ser claro que este objetivo é particularmente muito diferente, justamente porque as experiências dos estudantes seriam diferentes. Neste exemplo o estudante torna-se responsável pela procura de informações, que ele recebe somente através do experimentar. Ele busca características de movimento que são determinadas pelas sensações. A partir da teoria da aprendizagem motora, que se fundamenta na teoria da "Gestalt" ou na teoria da percepção, sabemos que ninguém pode tirar dos aprendizes esta procura a esse tipo de informações. Exatamente aqui encontra-se a fundamentação teórica do movimento para uma aula aberta de Educação Física. Infelizmente, este fundamento básico não é

considerado pela maioria dos professores. Não é a forma física de como ganhar conhecimento que nos auxiliará a ir adiante, mas sim a forma filosófico-psicológica. Sobre isso, Bytendijk (1956) já chamava atenção na sua obra sobre a teoria geral do posicionamento corporal e movimento humano.

Retornando ao exemplo de aula: como podemos avaliar didaticamente este exemplo sob o aspecto de aula aberta ou fechada?

No âmbito temático podemos constatar uma pré-determinação. O tema geral é ginástica em aparelhos, o tema especial é salto de mãos. Ligada a isso está a intenção de que os estudantes devem aprender algo. Também é pré-determinada uma organização de aprendizagem. Mas há também uma abertura temática. Esta diz respeito à forma de movimento. O movimento não é dado de uma forma regulamentada, mas sim na forma de uma descrição de um problema e de uma intenção. Fica aberta a forma como o problema deve ser solucionado. Não há pré-determinações das soluções, não há pré-determinações das formas de movimentos. Há simplesmente uma descrição do que se deve fazer.

Resumindo podemos constatar: não há uma abertura total e ampla para esta aula de movimento, porque o tema é pré-determinado. Nós vemos uma forma decisiva na abertura do caminho do ensino-aprendizagem. A exploração do problema resulta da experiência; o professor toma conhecimento das soluções e fundamentações encontradas pelos estudantes. A abertura mostra-se também no fato de que os estudantes podem mudar ou construir novamente as situações de movimentos. *O procedimento metodológico está no próprio estudante.*

O movimento é a interpretação e a configuração individual fundamentalmente acessível. Depende dos estudantes encontrarem suas formas de movimento e não copiá-las. Classificamos a compreensão de movimento desta aula baseados na teoria de Gordjin & Tamboer (1974:14) como dialógica.

## Saltar com vara

Um dos fenômenos mais sensíveis e interessante no salto é a fase de voo. A fase de voo só pode ser aproveitada e vivenciada quando se tem a possibilidade de se ausentar do solo, de forma a alcançar uma altura e/ou distância grande. Além do salto pelas

próprias forças, há meios, como o trampolim, que elevam o efeito do salto. Nossa escola (como a maioria das escolas públicas brasileiras) não possui trampolim. Também a construção própria de um trampolim, com uma câmara de pneu de caminhão e de restos de câmaras cortadas em tiras, não foi possível, tendo em vista que elas são caras. Não encontramos câmaras usadas ou em estado de recuperação. Decidimos pela vara de bambu - que a natureza oferece em grande quantidade - pois serve de ajuda e os alunos da 5ª série poderão sentir mais intensamente a sensação de voar, um prolongamento da fase de vôo. Por isso, decidimos tomar como tema o salto com vara e oferecemos a pergunta:

**É possível voar mais alto e mais distante com a ajuda de uma vara?**

Neste caso os alunos deveriam experimentar soluções próprias, em grupo. Antes da aula, o professor cortou aproximadamente 15 varas de bambu (de um bambuzal próximo) em tamanhos diferentes. Como se esperava, os alunos reagiram surpresos e perguntaram como poderiam saltar com a vara. Mas, por outro lado, estavam curiosos, nervosos e ansiosos para começar. Alguns logo associaram as varas ao salto em altura/distância com vara.

Na parte de introdução desta aula, o professor colocou dois problemas para os alunos:

- Como podemos saltar com vara? (devolveu a pergunta inicial aos alunos)
- É possível voar mais alto e mais distante com a ajuda de uma vara?

O professor pediu para que se ocupassem, aos pares, com a primeira questão. Depois de um certo tempo, aproximadamente 10 minutos, todos se reuniram num local combinado, para apresentar as soluções encontradas. Depois disto seria tratado o segundo problema. A conversa, depois de 10 minutos, trouxe as seguintes experiências:

- A vara fora usada como ajuda para saltar sobre o fosso, a poça, e uma outra vara, que era segurada na horizontal por outros colegas, serviu como obstáculo a ser vencido no salto.
- Em todas as tentativas a vara foi apoiada no solo como apoio.
- Durante o vôo, a vara foi segura com ambas as mãos.

- Alguns alunos explicaram que durante o vôo se afastavam e se aproximavam da vara para voar mais alto e mais distante.
- Para alguns alunos, a vara significava mais um obstáculo do que uma ajuda e, assim, ou a soltavam durante o vôo, ou só a seguravam com uma das mãos.

Para trabalhar o segundo problema, o professor pediu que usassem as situações conhecidas de salto ou desenvolvessem novas idéias. Eles deveriam medir seus resultados nos saltos em distância e altura, com e sem vara, e compará-los. A variedade e a propriedade das idéias dos alunos eram impressionantes. Vejamos alguns exemplos:

- Situação de salto - salto em distância: um grupo escolheu um local com terra, onde podiam marcar bem a posição de saída e de chegada. A marca de saída serviu para fincar a vara de bambu, que não podia ser ultrapassada. Um outro grupo escolheu o gramado e marcou os pontos de saída e de chegada com varas de bambu.
- Situação de salto - salto em altura: uma vara de bambu, segura por dois alunos, servia de obstáculo. A altura individual foi medida assim; após o salto, cada aluno parava em frente à trave e fazia a marcação com giz, no seu corpo.
- Situação de salto - corte no terreno: os dois grupos que treinaram, a esta altura, haviam alterado o problema proposto para uma competição. Consistia em: salto em distância, com vara, a partir do barranco (sem corrida) para baixo, e salto em altura para cima do barranco. Ambos os grupos foram aumentando gradativamente a altura ao longo do corte no terreno.
- Situação de salto - árvore: a altitude das árvores era uma norma natural de onde o aluno podia voar mais alto e mais distante.

Para finalizar, o problema em questão foi novamente discutido. A maioria não obteve uma altura ou uma distância maior com a vara. Ela os atrapalhava durante a corrida e o salto. Alguns alunos, porém, não concordavam com este depoimento. Eles confirmaram o que foi dito para as situações de salto com corrida. Mas no corte do terreno tiveram outra experiência: já que saltaram sem correr e a vara estava apoiada no solo ao saltarem, puderam concentrar-se totalmente ao "serem levados pelo impulso no ar". Para eles, era importante não ter medo durante o exercício de salto com a vara. Um dos grupos de salto

em altura observou que é possível saltar mais alto, segurando-se a vara mais acima. Argumentaram que daí “pode-se puxar melhor a vara para cima e afastar-se dela”.

Face ao relatório dos alunos concluímos que:

- a) Quase metade dos alunos respondeu negativamente ao problema proposto. Assim, discordam da nossa suposição de que a vara seja uma ajuda adequada às crianças desta idade, para prolongar a fase de voo e, com isto, dar mais ênfase ao ato de voar.
- b) Numa sala de aula, há opiniões divergentes sobre um mesmo assunto.
- c) Ao que parece, alguns alunos têm condições de tematizar estas diferentes opiniões para si próprios - no salto em distância no plano, a vara era um obstáculo e, encarada como um aparelho que dá medo. No salto em distância, no barranco, foi tematizada como amparo/auxílio da aventura, isto é, como apoio para o ato de saltar.
- d) Para alguns alunos, a vara era um auxílio à altura e/ou à distância do voo. Eles até argumentaram isto: “Segurando-se a vara mais acima, é possível saltar mais alto.” Neste caso, simples leis da física (princípio da alavanca), são partes da experimentação dos alunos.

Em todas as experiências apresentadas aconteceu o mesmo que relatamos no exemplo do sino. Os alunos nas aulas anteriores nunca tiveram a possibilidade de experimentar o salto com o auxílio de uma vara. Por conseguinte, eles não tinham conhecimento sobre como manejar uma vara. Contudo, conseguiram resolver o problema através da experimentação, pelo fazer - vivenciar. Durante o processo ocorreu um diálogo entre as crianças e o aparelho - vara, de acordo com as várias situações criadas por eles. Neste diálogo o aluno descobriu os segredos do manejo da vara, pois a experiência apresentou a eles como era a melhor forma de se saltar com a vara. *A vara e as situações criadas substituíram o professor.*

Desta forma, queremos deixar claro que é imprescindível o professor possibilitar condições de participação no processo ensino-aprendizagem, para que as experiências possam ser vivenciadas em toda, ou quase toda, plenitude. O mundo do movimento não pode, nas aulas de Educação Física, ser reduzido à reprodução de modelos motores pré-configura-

dos. A criança, no seu processo de desenvolvimento, necessita de estímulos motores onde possa “dedicar-se valorativamente” e, nesse processo, transferir os conhecimentos e experiências para o seu mundo diário.

## BIBLIOGRAFIA

- BUYTENDIJK, F. J. J. *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung*. Berlin, 1956.
- DEWEY, J. *Demokratie und Erziehung*. Frankfurt, 1969.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe/UFSM. *Visão didática da Educação Física*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1991.
- HILDEBRANDT, R., LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1986.
- HILDEBRANDT, R. A configuração pedagógica do movimento esportivo no ensino da Educação Física. In: *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, vol 1, 1990, p.36-39.
- \_\_\_\_\_. Experiência: uma categoria central na teoria didática das aulas abertas. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Maringá, 14 (3), 1993.
- \_\_\_\_\_. Visão Pedagógica do Movimento. In: *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, vol. 4, 1994, p.22-24.
- KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí : Livraria UNIJUÍ Editora, 1991.
- OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de. Analisando a prática pedagógica da Educação Física. In: *Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina*. Vol.V, Londrina, 1992.
- TAMBOER, J. Sich Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. In: *Sportpädagogik 3* (1979) 2, p.14-19.
- TREBELS, A. Playdoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Maringá, 13:(3), 1992, p.338-344.

# VALORES E FINALIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Uma Concepção Sistêmica\*

Mauro Betti\*\*

*UNITERMOS: Educação Física Escolar,  
Teoria dos Sistemas,  
Valor,  
Teleologia,  
Personalidade.*

*RESUMO: Este artigo objetiva discutir os aspectos axiológicos (valores) e teleológicos (finalidades) da Educação Física Escolar no âmbito de uma abordagem sistêmica. Para tal, estabelece relações entre teorias psicológicas da personalidade, teorias filosóficas dos valores e a teleologia da Educação Física enquanto um sistema sociocultural. Conclui, inicialmente que: 1) ação pedagógica da Educação Física busca finalidades que estão condicionadas por valores, os quais são objetos de escolha; 2) os valores encarnam-se em princípios, que dirigem a ação, como os Princípios da "Não-Exclusão" e "Variabilidade". Propõe ainda, com base em Leontiev (1978), que a contribuição da Educação Física para a formação da personalidade do aluno dar-se-á na medida em que oferecer-lhe "motivos geradores de sentido", a partir das atividades da cultura corporal que possam ser, como valores, escolhidos criticamente pelos alunos e incorporados de maneira hierarquicamente privilegiada à sua estrutura de personalidade. Este processo implica numa valorização da dimensão cognitiva da Educação Física, que todavia não pode ser isolada da corporeidade do "sentir" e "relacionar-se", sob pena de tornar a Educação Física Escolar um discurso sobre a cultura corporal, e não uma ação pedagógica com ela.*

## INTRODUÇÃO

Em artigo anterior (Betti, 1992), ao abordarmos a questão da teleologia da Educação Física no 1º e 2º graus, concluímos, com base em Demel (1978) que é necessário orientar os objetivos da Educação Física não diretamente para o corpo, mas indiretamente através da ação sobre a personalidade do aluno, dirigindo-o para metas específicas, ou seja, o "funcionamento" do corpo dentro da esfera da cultura corporal de movimento. A Educação Física teria então a finalidade de formar o cidadão que vai usufruir, produzir e reproduzir as formas culturais das atividades corporais de movimento. Somente assim a Educação Física garante, de um lado, a sua contribuição específica na escolarização, e de outro,

a sua religação com a Pedagogia, por evidenciar uma axiologia e teleologia educativas, que lhe conferem uma função pedagógico-social.

Por sua vez, em nossa obra "Educação Física e Sociedade" (Betti, 1991) inspirando-nos na Teoria dos Sistemas propusemos a Educação Física como um sistema adaptativo complexo, hierárquico e aberto, cuja finalidade é a formação de personalidades que irão atuar no processo adaptativo do macrosistema social. "Teleologia" e "Personalidade" são, portanto, conceitos comuns aos dois trabalhos.

O objetivo deste artigo é, de maneira didática e sumária, elucidar a perspectiva comum subjacente aos trabalhos referidos, bem como explicitar a importância do conceito de "Personalidade", e da "Teleologia" para uma abordagem sistêmica da Educação Física, a qual se associará obrigatoriamente uma "Axiologia" (teoria dos valores).

\* Este artigo é dedicado aos alunos do curso de "Educação Física Escolar", do PREPES da PUC de Minas Gerais, Belo Horizonte (1992 e 1993), que me instigaram a esta reflexão.

\*\* Professor Assistente do Departamento de Educação Física do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro.

## DA TEORIA DOS SISTEMAS

A *teleologia* é a tendência de todo sistema atingir um estado final característico. Como estamos falando de um fenômeno eminentemente humano, o sistema aqui referido é sociocultural, e lida com atividades *simbólicas*, que não podem ser reduzidas a fatores biológicos.

Para Bertalanffy (1977) o simbolismo é reconhecido como único critério da humanidade por biólogos, fisiologistas da escola pavloviana ("segundo sistema de sinais"), psiquiatras e filósofos. A distinção existente entre *valores biológicos* e *valores especificamente humanos* é que os primeiros referem-se à conservação do indivíduo e à sobrevivência da espécie, enquanto os últimos referem-se sempre a um universo simbólico" (:288).

Por isso – prossegue ainda Bertalanffy – o esforço humano é mais do que auto-realização, é dirigido para metas objetivas e realização de valores, entidades simbólicas que se destacaram de seus criadores. Todas as noções usadas para caracterizar o comportamento humano - cultura, passado, futuro, consciência, valores, moralidade, etc. são seqüências ou aspectos da atividade simbólica, derivam da raiz que são os universos criadores simbólicos e portanto não podem ser reduzidos a impulsos biológicos, instintos psicanalíticos, reforço de satisfações ou outros fatores biológicos.

Outro ponto a esclarecer é que a teoria dos sistemas não propõe um modelo de equilíbrio ou funcionalista. O princípio da homeostase (equilíbrio), é fundamental para os sistemas biológicos, mas um sistema sociocultural, como um sistema adaptativo complexo, responde a estímulos e necessidades emergentes, modifica sua própria estrutura e reequilibra-se num nível mais elevado de complexidade – é o que se chama *processo adaptativo*. É, pois, um sistema em constante desequilíbrio. Explicita Bertalanffy (1977) que a homeostase é inadequada como princípio explicativo das atividades humanas não utilitárias, isto é, que não servem às necessidades primárias de autoconservação e sobrevivência.

O processo adaptativo de um sistema sociocultural contém cinco elementos segundo Buckley (1971): 1) uma fonte para a contínua introdução de "variedade" no sistema, capaz de requintar ou revitalizar as informações, significados e símbolos comuns; 2) a manutenção de um nível ótimo de tensão no sistema, mas também um nível relativamente alto de satisfação das necessidades de seus membros, pois a sociedade não é um sistema de redução de tensão<sup>1</sup>, mas a tensão é produzida pelos impulsos normais para a ação, pelas relações sociais cotidianas, pela dissonância cognitiva, pela incongruência das matrizes interpessoais, etc.; 3) uma rede de comunicação que se estende, nos dois sentidos, por todas as partes do sistema; 4) um sistema de tomada de decisões, sensível à mudança do meio externo e do seu próprio estado interno (ou seja, autoconsciente), capaz de "aprendizagem" ou de permitir alterações em suas metas e valores; e 5) mecanismos eficientes para preservar e propagar os significados, sistemas de símbolos e conjuntos de informações que formam "a base do enquadramento sociocultural dentro do qual ocorre a seqüência seguinte do processo adaptativo" (:293).

## DA TEORIA DOS VALORES

Para abordar a teoria dos valores, vamos nos utilizar da resenha de Abbagnano (1982), pelas suas simultâneas qualidades de síntese e abrangência<sup>2</sup>.

*Valor*, em geral, designa que deve ser objeto de preferência ou de escolha. Inicialmente, o valor foi associado à noção de "bem": por exemplo, os estoícos chamaram de valor os objetos das escolhas morais.

A noção de valor substitui a noção de bem nas discussões morais só no século XIX, por uma extensão do significado econômico do termo, tomado como fundamento da ciência econômica. A teoria dos valores forma então duas correntes: uma ligada a um conceito *metafísico* ou *absoluto* de valor, que considera a independência das relações do valor

<sup>1</sup> E segundo Bertalanffy (1977): "(...) Geralmente o esquema de homeostase não é aplicável (...) a processos cuja finalidade não é a redução mas a constituição de tensões" (:280).

<sup>2</sup> Uma discussão mais aprofundada, numa perspectiva fenomenológica, pode ser encontrada em HESSEN, Johannes. *Filosofia dos valores*. 3.ed., Coimbra: Armênio Amado, 1980, e em VAZQUEZ, Adolfo S. *Ética*. 7.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984, numa visão marxista. Já SILVA, Sônia A. I. *Valores e educação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1988, trata das relações entre os valores e a educação.

com o homem; outra que adota um conceito *empirista* ou *subjetivista de valor*, considerado em estreita relação com o homem ou com as atividades do mundo humano.

Para a *primeira corrente* o valor é o *dever ser* de uma norma que pode também não ter realização de fato, mas que é a única que pode dar verdade, bondade e beleza às coisas julgáveis. Os valores não são *coisas*, não têm realidade ou ser, seu modo de ser é o *dever ser*. A mediação entre a realidade e os valores faz-se com o conceito de *sentido*, que é a referência da realidade, ou de uma parte da realidade, ao mundo dos valores; por meio deste sentido os valores descem na história e são realizados pelo homem.

Ora, alerta-nos Abbagnano, estas doutrinas fogem ao problema e apresentam soluções ilusórias. Se de um lado reconhecem que o valor está de algum modo presente às atividades e ao mundo humanos, do qual constitui a norma ou o dever ser, por outro exigem que este seja independente de todo reconhecimento ou acontecimento humano e que possua um "status" indiferente em relação ao mundo humano.

A *segunda corrente* vai ter seu primeiro grande representante em Nietzsche, cuja tese fundamental, segundo Abbagnano, é a da intrínseca relação do ser do valor com o homem, de modo que não existe valor que não seja uma possibilidade ou um modo de ser do próprio homem, o que é a própria tese empirista ou subjetivista do valor.

A explicitação desta tese por outros filósofos vai afirmar que o valor de um objeto é sua força de *motivação*. Mas, assim, só possuiriam valor os objetos existentes e valor passou a ser definido como simples "desejabilidade", o que introduz na noção de valor a conotação de *possibilidade*. Valor não seria a coisa desejada, mas o objeto desejável. Um objeto obtém valor quando é atingido por um possível interesse, e o interesse de fato, ao contrário do desejo, é somente uma possibilidade.

Sobre este conceito de valor nascia o *relativismo dos valores* dentro do historicismo. Segundo Dilthey, "A história é ela mesma a força produtora das determinações de valores, dos ideais, das finalidades conforme as quais se determina o significado de homens e de acontecimentos" (*apud* Abbagnano, 1982:955). A objetividade de um valor derivaria então da correlação entre sujeito e objeto. Não existiriam portanto, valores absolutos; são valores só aqueles que em condições determinadas os homens reconhecem como tais.

Para Abbagnano, é Max Weber quem coloca uma nova perspectiva, ao ver na história, não uma incessante criação de valores, cada um relativo a um fugaz momento dela, nem uma relação fugaz com valores absolutos, mas uma luta entre diferentes valores oferecidos à escolha do homem. Em John Dewey encontra também Abbagnano o mesmo reconhecimento da multiplicidade dos valores que continuamente exigem escolha por parte do homem; por isso, a filosofia pode ser definida como "crítica dos valores". Mas, neste sentido, a crítica dos valores não é outra coisa senão a disciplina inteligente das escolhas humanas, que implica em primeiro lugar, a consideração da relação que existe entre *meios e fins*; desta forma, não se pode julgar os fins a não ser julgando os meios que servem para consegui-los.

Assim, os estudos contemporâneos, no entendimento de Abbagnano, indicam que:

- 1º) O valor não é somente a preferência ou objeto da própria preferência, mas é o preferível, o desejável, o objeto de uma antecipação ou de uma espera normativa.
- 2º) O valor não é um mero ideal, mas é o guia ou a norma das próprias escolhas e em cada caso o seu critério de juízo.
- 3º) O valor pode ser definido como uma *possibilidade de escolha*, isto é, como uma disciplina inteligente das escolhas, que pode conduzir a eliminar algumas delas ou a declará-las irracionais ou nocivas, e conduzir a privilegiar outras.

## DAS TEORIAS DA PERSONALIDADE

Numa variedade de correntes psicológicas, o conceito de "personalidade" é chave para a compreensão do homem. No âmbito da teoria dos sistemas, o próprio Bertalanffy (1977), afirma que o *behaviorismo* conduziu a resultados contrários às expectativas, e as tendências para uma nova orientação foram expressas de maneiras muito diferentes: escolas neofreudianas, psicologia do ego, teorias da personalidade, psicologia do desenvolvimento, terapêutica centralizada no cliente, abordagens fenomenológica e existencial. Nesta variedade de correntes modernas há um princípio comum que é o de "considerar o homem não como um autômato ou robô reagente mas como um *sistema de personalidade ativa*" (:276), pois "os fenômenos psicológicos só se encontram em entidades individualizadas, que no homem são chamadas personalidades" (:277).

Na clássica teoria da personalidade de Allport (1973), personalidade é "a organização dinâmica, no indivíduo, dos sistemas psicofísicos que determinam seu comportamento e seu pensamento característicos" (:50). Segundo Morgan e King (1971) o termo *organização dinâmica* utilizada por Allport refere-se à idéia de que as características de personalidade interagem e modificam-se umas às outras, e o termo psicofísico significa que a personalidade contém tanto elementos mentais como físicos. "Seja lá o que for a personalidade" - esclarece Allport (*apud* Bertalanffy, 1977) - "ela tem as propriedades de um sistema" (:277). Já Telfort e Sawrey (1980) vêem pontos comuns nas muitas definições de personalidade, dos quais destacam a ênfase emprestada à referência predominantemente social da personalidade, afirmando que a "personalidade consiste nos hábitos e características adquiridos em resultado das interações, hábitos e características sociais da pessoa, que se manifestam principalmente em situações sociais" (:443-444).

Numa teoria tão diversa quanto a de Alexis N. Leontiev (psicólogo soviético que viveu entre 1903 e 1979), que parte do materialismo histórico, a personalidade é um conceito chave para a compreensão do psiquismo humano. Um artigo de Redin & Massarolo (1989) sintetiza de maneira bastante didática os principais conceitos da teoria da personalidade de Leontiev (1978), e dele vamos nos servir quase literalmente.

A personalidade é definida como uma formação psicológica especial que vai sendo organizada, "conformada", através das relações vitais do indivíduo no curso da existência, como fruto da transformação de sua atividade.

Embora as premissas hereditárias e ambientais sejam importantes, somente poderão atuar se o sujeito agir, ou seja, desempenhar atividades específicas que têm sua origem na prática social. Falamos em "personalidade" somente para o homem, e somente a partir de certa etapa do desenvolvimento. Embora o conceito de "personalidade" também expresse a integridade do sujeito, constitui uma *formação especial* - ela não nasce, mas é produzida no contexto social, ao longo da vida do sujeito, o que quer dizer, construídas pelas relações sociais, mediadas pela atividade do sujeito, na prática social e sobre a natureza.

Contudo, há um núcleo básico da personalidade que é relativamente imutável - o "eu". O que explica a permanência e continuidade do eu é a

"atividade humana". Atividade é o processo que é estimulado e orientado por um *motivo* no qual está objetivada uma ou outra *necessidade*. A *atividade* vai de encontro a um objeto para concretizar-se e, uma vez encontrado, esse objeto torna-se motivo internalizado, que faz retornar aquela atividade; assim, a personalidade somente pode surgir, desenvolver-se e formar um "eu" estável, quando as condições sociais possibilitarem o nascimento de autênticos motivos da atividade. Isto porque, uma vez que a atividade encontrou objetos-motivos eleitos como cheios de sentido para o sujeito, este seguirá elegendendo atividades que busquem a concretização daqueles motivos centrais que o realizam como ser humano.

Como as atividades não se dão no vazio, mas sim frente a um objeto que se torna motivo da própria atividade, a formação de motivos hierárquicos ou motivos-fins será a conseqüência necessária. Uma hierarquia de atividades requer que o sujeito eleja, ao mesmo tempo e conscientemente, motivos-fins que correspondam a um "sentido subjetivo" que vai constituir o núcleo estável da personalidade. Quando o sujeito, em seu desenvolvimento pessoal, for capaz de, em condições sociais diferentes, submeter suas atividades a subordinações hierárquicas, tem-se então o início e o progresso do desenvolvimento da estrutura da personalidade.

Esta geração de motivos conscientes é central na formação da personalidade. Originariamente, os motivos são objetivações (objetos) exteriores ao sujeito, que se apresentam com o potencial de atrair e direcionar a atividade. Todo comportamento e/ou atividade é motivado, ainda que não se tenha consciência do motivo no momento de agir. A *necessidade*, inicialmente, apresenta-se ao sujeito como condição primeira, como requisito da atividade. Porém, quando o sujeito começa a atuar, opera-se uma transformação na necessidade: esta deixa de ser algo "em si" e passa a ser um motivo detonador da atividade. Isto porque, embora o agir do sujeito deva-se, inicialmente, a motivos que são objetos reais e/ou "ideais" externos, ocorrendo um primeiro encontro entre sujeito e objeto, este é internalizado como necessidade do sujeito.

A atividade é sempre motivada, mas nem sempre existe coincidência entre os motivos da atividade e os fins que se procura alcançar. A atividade será plena quando o sujeito, tendo consciência do motivo, persegue um fim que corresponde também aquele motivo, que, neste caso, torna-se motivo-fim. Como são os motivos que dão "sentido pessoal" à atividade,

alguns deles, ao impulsionar a atividade, conferem-lhe um "sentido pessoal": estes são chamados "motivos geradores de sentido", que sempre ocupam um lugar hierárquico. Ao surgir diante do sujeito um *fim*, ele tem consciência deste, de seu condicionamento objetivo, dos meios para alcançá-lo e dos resultados a que conduz e, ao mesmo tempo, se quer alcançá-los ou não - e são essas vivências que regulam os processos da atividade.

Concluem Redin & Massarolo (1989) afirmando que o desenvolvimento pessoal pressupõe que cada indivíduo extraia da atividade coletiva, historicamente acumulada, seu desenvolvimento. Isso ocorre à medida que assume conscientemente atividades, seja para aprimorar suas habilidades físicas, suas potencialidades intelectuais ou sua sensibilidade, pela mediação constante de outra formação especial: *a personalidade*.

## CONCLUSÕES

Se a teoria dos sistemas está certa, e todo sistema é dotado de uma teleologia, é certo também que a eleição das finalidades não é um mecanismo "neutro" num sistema sociocultural como a Educação Física Escolar. É preciso um esforço dotado de *intencionalidade*<sup>3</sup> em direção a uma opção por valores (dimensão axiológica) para determinar as finalidades do sistema (dimensão teleológica). Já podemos concluir aqui que a ação pedagógica da Educação Física busca *finalidades*, que estão determinadas por *valores*.

À luz da abordagem sistêmica, valores seriam significados e símbolos cuja "circulação" e contínua

renovação garante o processo de mudança de um sistema sociocultural, e conseqüentemente, a sua própria existência. Já vimos também que o *valor*, é o preferível, o desejável, ou o objeto de uma *espera normativa*; além de uma possibilidade de escolha, é também o guia ou norma das próprias escolhas. Adotamos aqui a tese *empirista de valor*<sup>4</sup> para a qual diferentes valores oferecem-se à Educação Física num dado período histórico, e assim uma axiologia aplicada à Educação Física deve cuidar de apresentar os "critérios de juízo" para a eleição de alguns, e não de outros. Mais ainda, se adotamos esta tese empirista, os valores não são abstrações e, portanto, em algum momento devem encarnar-se em "princípios" que dirijem a ação.

Evidentemente, esta discussão ainda está por se fazer mais profundamente na Teoria da Educação Física<sup>5</sup>. É muito difícil dizer o que vem primeiro, se os valores ou os objetivos, mas já podemos propor alguns critérios para nossas escolhas. Os dois pontos a seguir tornam-se cada vez mais consensuais entre os teóricos da Educação Física brasileira:

1. *Corpo/movimento*: a especificidade da Educação Física encontra-se nestes dois conceitos e nas suas inter-relações; ela tem nas atividades corporais de movimento, simultaneamente, seus meios e seus fins.
2. *Acesso à cultura corporal de movimento*: a Educação Física Escolar deve ser visualizada como um processo contínuo de integração do aluno à esta esfera da cultura (integração de sua personalidade), que deve ser formado para usufruir das formas culturais das atividades corporais (jogo, dança, ginásticas, esporte), para produzi-las, reproduzi-las e transformá-las (Betti, 1992).

<sup>3</sup> Temos aqui em mente uma importante contribuição da fenomenologia: todo ato humano, ou vivência, é intencional. A este respeito ver: DARTIGUES, André. *O que é a fenomenologia*. 2.ed., Rio de Janeiro: Eldorado, 1973. p.24-27 e KELKEL, Arion L., SCHERER, R. Hussert, Lisboa: Edições 70, 1982. p.76-78.

<sup>4</sup> É preciso atentar às críticas de Vasquez (op. cit.), que condena a limitação do subjetivismo axiológico a um psicologismo que reduz o valor de uma coisa a um estado psíquico subjetivo, a uma vivência pessoal, recusando por completo as propriedades do objeto; contudo reconhece a exatidão da tese da qual parte o subjetivismo: não há objeto (valioso) sem sujeito, quer dizer, não há valores em si, mas somente em relação com um sujeito (:121 a 123). Já Hassen (op. cit.) partindo de outros pressupostos, chega a conclusão semelhante: a expressão "subjetivismo dos valores" é exata se se quer significar a referência a um sujeito, que na base de todo valor ou valoração está sempre a idéia de relação com um sujeito valorante, embora admita, numa perspectiva fenomenológica, a existência de "idéias abstratas de valores, essências de valor" (:53-54). Contudo, é esta relação entre sujeito-objeto, homem-valor, que mais nos interessa ao eleger a corrente subjetivista ou empirista, antes que detalhar os argumentos e fundamentos de cada posição.

<sup>5</sup> Valter Bracht, *Educação Física e aprendizagem social*, Porto Alegre: Magister, 1992, é um dos poucos a abordar o tema, e alerta-nos que, em nome de uma pretensa neutralidade e objetividade científicas, a Educação Física tem-se recusado a enfrentar decisões de cunho normativo sobre o "sentido da prática" (:38 a 42).

Ora, sabe-se ainda que o comportamento teleológico de um sistema manifesta-se em termos de *equifinalidade*, isto é, “o fato de que o mesmo estado final pode ser alcançado partindo de diferentes condições iniciais e de diferentes maneiras” (Bertalanffy, 1977:113). Vejamos ainda o que nos diz Koestler (1981).

*Hólons (sistemas) funcionais são governados por conjuntos fixos de regras e apresentam estratégias mais ou menos flexíveis.*

*As regras - denominadas como cânon do sistema - determinam suas propriedades invariáveis, sua configuração estrutural e/ou seu padrão funcional.*

*Enquanto o cânon define os passos permitidos na atividade do bólon, a seleção estratégica do passo concreto entre as escolhas permitidas é guiada pelas contingências do ambiente (:318).*

Se a Educação Física tem como finalidade a integração do aluno na cultura corporal de movimento, a equifinalidade nos diz que muitos meios podem ser utilizados para alcançá-la. Mas isto quer dizer: “qualquer meio”? Ora, insistimos que, num sistema sociocultural, a seleção das “escolhas permitidas” a que se referiu Koestler dá-se numa dimensão axiológica. Podemos agora dar um exemplo concreto: muitos conteúdos e métodos (meios) podem levar à finalidade da Educação Física, mas a teoria dos valores impõe que se julguem os fins submetendo os meios a um juízo normativo; portanto, os valores também presidem a escolha dos meios (conteúdos e métodos). Quais seriam estes valores no caso da Educação Física Escolar? Inicialmente, eu diria que eles se encarnam no “Princípio da Não-Exclusão”, quer dizer, os métodos e conteúdos da Educação Física devem, antes que excluir, tender a incluir a totalidade dos alunos. Coloca-se agora à Teoria da Educação Física o desafio de determinar outros princípios axiológicos, e submeter ao juízo crítico os métodos e conteúdos da Educação Física. Para isto, também os dados fornecidos pelas ciências (Fisiologia, Psicologia, Sociologia, etc.) devem ser levados em consideração, inclusive as *teorias da personalidade*.

Porque integrar o aluno à cultura corporal do movimento significa, como já insistimos, na integração da *personalidade*. Utilizamos o conceito de personalidade como uma tentativa de resgatar a unidade do homem, perdida no discurso científico.

A personalidade pode ser pensada como um *sistema*, e portanto não é um conceito incompatível com a abordagem sistêmica. Como um fenômeno tipicamente humano, tem uma referência social inequívoca: ela forma-se e desenvolve-se ininterruptamente na vida social do sujeito.

Demel (1978), ao propor que a Educação Física dirija a personalidade do aluno sobre a esfera somática e aos *valores* ligados a ela, refere a personalidade a motivos, atitudes, comportamentos, intelecto, vontade e emoção.

De fato, a geração de motivos conscientes é crucial na formação da personalidade; a atividade, segundo Leontiev (1978), só é plena quando o sujeito tem consciência dos motivos e persegue um fim correlato. Aparecem então os *motivos geradores de sentido*, que passam a ocupar um lugar privilegiado na hierarquia de motivos. As próprias atividades são hierárquicas: quando o sujeito for capaz de, no contexto social, submeter suas atividades a subordinações hierárquicas, tem-se o início do desenvolvimento da estrutura de personalidade (Redin & Massarolo, 1989).

Portanto, a contribuição da Educação Física para a formação da personalidade do aluno dar-se-á na medida em que oferecer-lhe “motivos geradores de sentido” a partir das atividades da cultura corporal do movimento, de modo que motivos-fins ligados à cultura corporal ocupem um lugar na hierarquia de atividades e motivos. Seria ousado dizer, valendo-se de Demel como “ponte” para a teoria dos valores, que a Educação Física deve apresentar a cultura corporal de movimento como um conjunto de valores a serem escolhidos *criticamente* pelo aluno, e incorporados à sua estrutura de personalidade? E como já nos alertou Abbagnano (1982), “a crítica dos valores não é outra coisa senão a disciplina inteligente das escolhas humanas (...) [que] implica em primeiro lugar a consideração da relação que existe entre meios e fins” (:955). Deste modo, integrar a personalidade na cultura corporal implica em consciência dos motivos-fins como valores incorporados à personalidade e conhecimento/compreensão dos meios (atividades da cultura corporal - jogo, dança, esporte, ginásticas) que realizam os valores escolhidos.

Aqui poderíamos ousar propor um segundo princípio para a Educação Física Escolar: o “Princípio da Diversidade”. Se é o contexto social que possibilita o nascimento de “autênticos motivos da atividade”, é condição *sine qua non* que ofereça uma

variedade de atividades (os conteúdos do programa de Educação Física) de modo a oportunizar aos alunos o encontro com atividades que lhes permitam eleger conscientemente seus motivos-fins, ou se preferirmos, escolher criticamente as atividades segundo seu valor (ou seja, considerar a relação entre meios e fins). Este princípio é também coerente com a Teoria dos Sistemas – equifinalidade nos diz que diferentes caminhos (atividades) podem levar ao mesmo fim (integração na cultura corporal de movimento).

Evidentemente, isto implica em dimensões afetivas, sociais e cognitivas. É possível que o sujeito não tenha, inicialmente, consciência dos motivos que o levam a agir. É possível ainda que necessidades biológicas “naturais” levem as crianças das primeiras séries a buscar atividades corporais como um núcleo fundamental em suas vidas, mas estas atividades, ao longo do processo de escolarização, e de maneira lenta e cuidadosa, devem transformar-se em motivos geradores de sentido: *valores*, diríamos. Sobre isto alerta-nos Bertalanffy (1977) que, por causa das funções simbólicas, os motivos nos animais não são um modelo adequado dos motivos no homem, e a personalidade humana não se completa por volta dos três anos, como julgava Freud.

A internalização dos motivos a que se refere Leontiev depende destas funções simbólicas; somente através delas posso, como sugerem Redin & Massarolo (1989) ter *consciência de um fim*, “de seu condicionamento objetivo, dos meios para alcançá-lo e dos resultados a que conduz e, ao mesmo tempo, se quero alcançá-los ou não” (:39).

Chegamos facilmente aí à dimensão cognitiva da Educação Física, mas não só a ela. Como já propusemos anteriormente (Betti, 1992):

*É preciso enfim levar o aluno a descobrir os motivos para praticar uma atividade física, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas para com a atividade física, levar à aprendizagem de comportamentos adequados na prática de uma atividade física, levar ao conhecimento, compreensão e análise do seu intelecto de todas as informações relacionadas às conquistas materiais e espirituais da cultura física, dirigir sua vontade e sua emoção para a prática e a apreciação do corpo em movimento (:286).*

Mas não estou propondo que a Educação Física Escolar transforme-se num discurso *sobre* a cultura corporal de movimento, mas numa *ação pedagógica com ela*. É evidente que não estou abrindo mão da capacidade de abstração e teorização da linguagem escrita e falada, o que seria desconsiderar o simbolismo que caracteriza o homem. Mas a ação pedagógica a que se propõe a Educação Física estará sempre impregnada da corporeidade do *sentir* (dimensão biológica-psicológica) e do *relacionar-se* com o outro (dimensão psico-social). A dimensão cognitiva (crítica) do *conhecer/compreender* far-se-á sempre com base neste substrato corporal, mas só é possível através da linguagem; por isso a *palavra* é instrumento importante - embora não único - para o professor de Educação Física. A linguagem deve auxiliar o aluno a conhecer/compreender o seu sentir corporal, o seu relacionar-se com os outros e com as instituições sociais de práticas corporais.

Portanto, conhecer/compreender os motivos-fins e os meios (atividades) e internalizá-los como valores (que são simbólicos) é um caminho possível para a integração da personalidade na cultura corporal de movimento. Contudo a tríade *sentir/relacionar-se/conhecer-compreender* não pode romper-se sob pena de voltar a repartir o próprio aluno, e assim inviabilizar o papel pedagógico-social da Educação Física Escolar, um erro, ao que parece, já cometido por outras disciplinas na Escola.

## BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 2.ed., São Paulo : Mestre Jou, 1982.
- ALPORT, Gordon W. *Personalidade; padrões e desenvolvimento*. São Paulo : EPU, EDUSP, 1973.
- BERTALANFFY, Ludwig von. *Teoria geral dos sistemas*. 2.ed., Petrópolis : Vozes, 1975.
- BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade; a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus*. São Paulo : Movimento, 1991.
- \_\_\_\_\_. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 13(2):282-287, 1992.
- BUCKLEY, Walter. *A sociologia e a moderna teoria dos sistemas*. São Paulo : Cultrix, Editora da USP, 1971.

- DEMEL, Maciej. Integração da educação física na educação. *Boletim da Federação Internacional de Educação Física*, 48(3):56-57.
- KOESTLER, Arthur. *Jano: uma sinopse*. São Paulo : Melhoramentos, 1981.
- LEONTIEV, Alexis N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires : Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.
- MORGAN, Clifford, KING, Richard A. *Introduction to psychology*. New York : Mac Graw-Hill, 1971.
- REDIN, Euclides, MASSAROLO, Adelino. A teoria histórico-social da personalidade. *Fórum Educacional*, 13(4)31-40, 1989.
- TELFORD, Charles W., SAWREY, James M. *Psicologia; uma introdução aos princípios fundamentais do comportamento*. São Paulo : Cultrix, 1980.
- 

UNITERMS: *Physical Education,  
Theory of Systems,  
Value,  
Teleology,  
Personality.*

**ABSTRACT\***: *The purpose of this paper is to discuss the axiologic (values) and teleologic (aims) aspects of Physical Education at school in terms of a systemic approach. In order to meet this object, relations between psychological theories of personality, philosophical theories about values and teleology of Physical Education are established as a social-cultural system. First of all, one can conclude that: 1) the Physical Education pedagogic action look for aims that are conditioned by values which can be chosen; 2) the values embody principles, such as the "No-Exclusion" and the "Variability" principles, that drive the action. Based on Leontiev (1978) this paper suggest that the Physical Education contribution to the student's personality development will be given to the extent to which it offers them "sense generated reasons". This will be possible through body cultural activities that can be seriously chosen by the students, as the values are, and hierarchically incorporated to his personality structure. This process imply an appreciation of the Physical Education cognitive dimension, which in turn can not be isolated from bodily "to feel" and "to relate" taking the risk of making Physical Education at school a speech about body culture instead of a pedagogic action with it.*

---

\* O autor agradece a professora Catia Mary Volp, pelo auxílio no "Abstract".

---

*UNITERMOS: Metodologia,  
Cultura,  
Ciência,  
e técnica.*

*RESUMO: Como primeiro "olhar" sobre o trabalho realizado durante 7 anos, este ensaio transita num universo de afirmações e negações de conceitos, valores, conteúdos de ensino, metodologias, porque se pretende elaborado em movimento, no difícil exercício do movimento do pensamento, sem a pretensão das realizações absolutas. Com isto nega a idéia de uma certeza atemporal e afirma a necessidade da dúvida e das certezas temporais e sempre provisórias com as quais a ciência e a técnica, como formas específicas de saber, se fazem.*

---

Este trabalho não se configura como relato de experiência, mas sim como um "olhar" em torno das inúmeras interrogações que surgem entre aqueles que dão vida ao espaço/tempo aula: o professor e os alunos.

As respostas possíveis, que por sua vez traziam novas e mais profundas interrogações, foram sempre a tentativa de dar uma forma mais compreensível às forças conflitantes presentes no ato de "aprender-ensinar". Foram também a tentativa nem sempre, ou quase nunca fácil de mudar, libertar as imagens primeiras, de abandonar as idéias que povoam o lugar-comum, as palavras gastas e enveredar pelos caminhos desconhecidos e desafiadores da imaginação.<sup>1</sup>

Como primeiro "olhar" sobre o trabalho realizado durante 7 anos, este ensaio transita num universo de afirmações e negações de conceitos, valores, con-

téudos de ensino, metodologias, porque se pretende elaborado em movimento, no difícil exercício do movimento do pensamento, sem a pretensão das realizações absolutas. Com isto nega a idéia de uma certeza atemporal e afirma a necessidade da dúvida e das certezas temporais e sempre provisórias com as quais a ciência e a técnica, como formas específicas de saber, se fazem. Sobretudo porque "aprender-ensinar" é lidar também com o discurso<sup>2</sup> científico, que pretende abarcar um certo tipo de saber que uma sociedade faz e se faz, porém, retirando-lhe novos e fecundos dizeres.

Assim, pensar a Educação Física como algo a ser ensinado na escola significa, em primeiro lugar, pensar o seu universo de conhecimentos elaborados no plano da cultura, da ciência e da técnica, compreendidos como práticas humanas, portanto, postas em movimento por interesses nem sempre convergentes.

---

\* FE-DEME-UNICAMP.

<sup>1</sup> Segundo G. BACHELARD "... de um modo mais geral, é preciso recensear todos os desejos de abandonar o que se vê e o que se diz em favor do que se imagina. Assim, teremos a oportunidade de devolver à imaginação seu papel de sedução. Pela imaginação abandonamos o curso ordinário das coisas. Perceber e imaginar são tão antitéticos quanto presença e ausência. Imaginar é ausentar-se, é lançar-se a uma vida nova". *O Ar e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. p.3.

<sup>2</sup> Segundo Nicolau Sevcenko, "... (as) potencialidades do homem só fluem sobre a realidade através das fissuras abertas pelas palavras. Falar, nomear, conhecer, transmitir, esse conjunto de atos se formaliza e se reproduz incessantemente por meio da fixação e uma regularidade subjacente a toda ordem social: o discurso. A palavra organizada em discurso incorpora em si, desse modo, toda a sorte de hierarquias e enquadramentos de valor intrínsecos às estruturas sociais de que emanam. Daí por que o discurso se articula em função de regras e formas convencionais, cuja contravenção esbarra em resistências firmes e imediatas". *Literatura como missão*, p.19-20.

O ensino da Educação Física na escola, pensado a partir deste ângulo, inaugura um novo horizonte de análise e abandona a determinação que um conjunto de saberes exerceu no discurso e prática de estudos e pesquisas sobre ensino: tecnologias de ensino, domínio de habilidades do professor, técnicas de vigilância de atitudes, de regulação e de controle de comportamento, situados em algo conhecido como "formação de hábitos e atitudes".

A chamada "Concepção de Aulas Abertas à Experiência"<sup>3</sup> pode ser situada como marco inicial, na Educação Física Escolar, deste novo horizonte de análise de ensino. Nesta concepção, a aula surge como fato histórico e social e palco privilegiado do encontro de dois universos distintos e distantes de professor e alunos.

O estéril a priori das metodologias e técnicas de planejar uma aula é abandonado em favor do acolhedor e caloroso movimento da inteligência e sensibilidade do professor e alunos na sua elaboração conjunta que considera: o nível de desenvolvimento do conhecimento a ser ensinado; o domínio que o professor possui deste conhecimento; o conhecimento dos alunos e as possibilidades de interação; as condições físicas e materiais existentes e por existir.

Este novo horizonte de análise do ensino permite que, a partir das interações, se amplie e aprofunde a razão de ser, o ponto vital de uma aula, qual seja, a apropriação, apreensão, reelaboração do conhecimento.

É aí que pode-se retomar a idéia de vincular as análises de ensino ao universo da cultura, da técnica e da ciência que, interligadas e determinando-se enquanto práticas humanas, conduzem as reflexões em torno de um conteúdo escolar.

A busca constante de ampliação do ato de compreender o conteúdo de ensino, de mergulhar

em sua gênese, de acompanhar o seu movimento na história transforma o ato de ensinar num exercício da inteligência, da sensibilidade e da imaginação de alunos e professor. Remete ao universo cultural distinto de ambos, o qual talvez permita aproximações, mas onde há uma distância conquistada no tempo e que implica em amadurecimento intelectual e social.

Esta relação entre professor e aluno(s),<sup>4</sup> uma relação humana de trabalho, não pode esgotar-se no plano mais imediato que é o afetivo-emocional, muito embora este seja um plano a ser considerado de modo especial por um "coração informado".<sup>5</sup> Confronto e aproximação seriam as palavras com mais conteúdo para definir este encontro de dois mundos que aprendem e ensinam mutuamente, mas onde cada um dos seres humanos envolvidos (indivíduos inteiros) e, de modo especial o professor, devem possuir a clareza possível daquilo que lhes cabe para compreender o seu papel, o outro e a sociedade de seu tempo. E cabe ao professor esculpir as diferenças, transformando-as em profundo exercício de construção da alteridade<sup>6</sup> daqueles envolvidos nesta relação social de aproximação e distanciamento de universos de vida.

O ser absoluto e capaz de fornecer todas as respostas (mesmo que não as possua), ou o ser culpado por conhecer, por ter conquistado um determinado conjunto de saberes técnicos e científicos, são imagens a serem definitivamente abandonadas. São extremos sedutores aqueles do professor guru e herói, exaustivamente explorados pela mídia, especialmente no cinema e da vítima do sistema que quer construir mas o sistema não permite e porque o sistema não permite, não constrói.

Libertar-se destes extremos não é simples. Mas é desafiador. Pode significar a descoberta de algo que pouco se fala nos discursos educacionais hoje: autonomia de pensamento. É a autonomia

<sup>3</sup> Esta concepção de ensino de Educação Física foi desenvolvida através de estudos e pesquisas realizados na Alemanha pelo Professor Reiner HILDEBRANDT e colaboradores. O registro das primeiras discussões encontra-se no livro "Concepções Abertas no Ensino de Educação Física", de Reiner HILDEBRANDT e Ralf LANGING. No Brasil esta concepção de ensino foi desenvolvida e ampliada através de estudos e pesquisas realizados por Celi N. Z. TAFFAREL, Micheli O. ESCOBAR, Carlos Luis CARDOSO entre outros que, juntamente com R. HILDEBRANDT, registraram seus estudos sob diferentes formas, uma das quais transformou-se em livro sob o título, "Visão Didática da Educação Física", publicado em 1992.

<sup>4</sup> Sobre a relação professor x aluno consultar o instigante trabalho de George SNYDERS. *A alegria na escola*, especialmente a Terceira parte cap. II e III, p. 201 a 232.

<sup>5</sup> "O coração informado" é o título de um livro de Bruno BETTELHEIM cujo sentido é este: "... Não mais podemos contentar-nos com uma vida onde o coração tem suas razões, que a razão desconhece. Nossos corações precisam conhecer o mundo da razão, e a razão tem que ser orientada por um coração informado". p. 10.

<sup>6</sup> Ver a respeito o trabalho de Tania DAUSTER, *Relativização e educação - usos da antropologia na educação*, 1989.

*"... a capacidade interna do homem em determinar-se e a uma busca conscienciosa de sentido, apesar da percepção de que, ao que sabemos, não há sentido para a vida. É um conceito que não implica uma revolta contra a autoridade, mas uma manifestação tranqüilla de convicção interior, não por conveniência ou rancor nem devido a persuasão ou controles externos".<sup>7</sup>*

A descoberta desta capacidade especificamente humana, pode ser quase aterrorizante numa sociedade de massas onde cada vez mais atribui-se a outros as decisões que deveriam ser nossas. Onde cada vez mais repetimos palavras, frases, conceitos sem a menor idéia de seu significado e enraizamento histórico, mas porque dito por pessoas e/ou instituições que autorizamos pensarem por nós... e com isto vamos aniquilando a nossa capacidade de pensar.

Então, poder pensar, exercitar a inteligência, desenvolver a sensibilidade pode possibilitar um belo mergulho no conhecimento daquilo que se ensina e, a partir daí, permitir-se negar clichês, frases feitas, jargões e toda superficialidade da linguagem simplificada imposta pela cultura de massa.<sup>8</sup>

Para o professor que exercita sua inteligência e imaginação criadora, é o conhecimento daquilo que ensina que deve ocupar seus dias e é este conhecimento que lhe possibilita estabelecer finalidades a serem alcançadas tanto no que diz respeito ao próprio movimento do conhecimento, quanto aquelas mais amplas e que possuem uma relação mais estreita com toda a sociedade e situam-se no universo dos valores.

A compreensão e definição do conhecimento a ser ensinado e das finalidades deste ensino são partes constitutivas de um mesmo processo e resultam de um movimento da inteligência e da sensibilidade para captar a realidade. Finalidades e conhecimento se relacionam, se determinam, se afirmam e se negam.

Projetar idealmente no tempo o conhecimento pensado e as finalidades desejadas resulta em um ato denominado de planejar. Mas planejar é aqui pensa-

do como processo de criação que acompanha e confronta o dia-a-dia e o universo de saberes contidos neste movimento da vida.

Se o planejamento pode ser compreendido como um ato de inteligência, sensibilidade e imaginação criadora, cai por terra aquele entendimento baseado no a priori de um aparato lingüístico onde predomina a frieza dos "termos adequados", a esterilidade na formulação de objetivos comportamentais/instrucionais, a preocupação com a definição diferencial entre planos de ensino, de unidade, de aulas, a exagerada importância às diferenças terminológicas completamente carentes de sentido, vazias de conteúdo.

A compreensão do ato de planejar o ensino de Educação Física na escola é outra. Como será outro o texto que deverá registrar este processo de criação. Um texto que também é parte do processo e que através das palavras vai margeando o pensamento e definindo o lugar ou lugares onde se deseja chegar, os objetivos e finalidades que se deseja alcançar, tendo claro que eles estarão sempre carregados de valores, de princípios ou padrões sociais aceitos ou mantidos por grupos, classes ou indivíduos.

Este registro, bastante individual, localiza também de forma adequada o conhecimento a ser tratado no tempo e espaço disponíveis e/ou conquistáveis.

Finalmente, este registro evidencia a razão para o qual foi criado - os alunos - todos portadores de uma história que vem somar ao que foi idealmente projetado.

O planejamento, nesta perspectiva, compõe um universo de trabalho de criação no tempo e dá os tons ao fato histórico social - aula de Educação Física.

Isto porque uma aula de Educação Física na instituição escolar possui características singulares próprias a esta instituição. Portanto, é necessário compreendê-la em sua origem e funções assumidas nas sociedades burguesas, vez que é delas expressão.

Criada para combater a ignorância e, pelas luzes do conhecimento transformar súditos em cidadãos, a escola dos iluministas franceses do século XVIII foi logo distanciando-se de seu projeto original. Ao

<sup>7</sup> Bruno BETTELHEIM, Op. cit., p.62.

<sup>8</sup> "... As populações atuais, no conceito do poder, são chamadas "massa" - pessoas que, mesmo alfabetizadas, não passaram pelo universo da leitura/escrita (meio individual de criação, reflexão e crítica) que permite a inteligibilidade das coisas do homem de maneira mais completa e menos homogeneizada. São seres orais, cuja inteligência se forma/informa não mais interpessoal ou intergrupalmente, mas audiovisualmente com os produtos de difusão da indústria cultural". Milton José de ALMEIDA. *Imagens e Sons: a nova cultura oral*. p.25.

transformar-se em educação de grandes massas nos séculos XIX e XX, vai caracterizar-se pelo controle e regulação de uma população cada vez mais numerosa e “potencialmente perigosa” e pela necessidade de conformação de uma força de trabalho às condições de trabalho capitalista.<sup>9</sup>

O tratamento do conhecimento e de sua constituição na sociedade, vai sempre e cada vez mais sendo substituído por um conjunto de regras de socialização e questões relativas ao comportamento dos alunos, onde é possível destacar a chamada formação de hábitos e atitudes. Contribui para esta substituição a crescente participação da Psicologia na elaboração das chamadas teorias pedagógicas, cujo exemplo mais acabado é a pedagogia da Escola Nova, onde experiências acerca das diferenças de comportamento e de inteligência são verificadas por baterias de testes de inteligência e outros. Os pressupostos da Psicologia como ciência, trazidos para o campo da educação, permaneceram, e embora permitam um olhar para aspectos internos dos indivíduos, como por exemplo o desenvolvimento das estruturas cognitivas, contribuíram de forma significativa para separar o processo educacional de seu aparato social, político e cultural.

*“... A psicologização da educação implica, necessariamente, na sua despotilização. E não é suficiente afirmar, a título de defesa - de forma simplista - que determinada psicologia leva em conta fatores sociais. De qualquer forma, está-se falando, neste caso, dos determinantes sociais do comportamento individual. O que importa, ao contrário, é destacar a existência de um aparato social e político, como é a educação institucionalizada, e as implicações disto”.<sup>10</sup>*

Desse modo, importa muito pensar a instituição escolar como um feixe de relações sociais e políticas, portanto, de poder e recuperar o necessário diálogo desta instituição com a cultura e a ciência. Assim, as matérias curriculares passariam a se constituir num constante exercício da inteligência, da sensibilidade e da imaginação. Aí, talvez fosse possível então, recuperar uma das formas específicas de

conhecimento: científica e técnica, não por serem mais ou menos verdadeiras, mas por serem uma das formas de compreender e interagir na sociedade, vez que suas engrenagens são montadas por estas formas de saber, que as relações de poder que se consolidam se constroem com este tipo de saber.

Este conjunto de reflexões configuram um convite à Educação Física para que não se diferencie das demais matérias curriculares e que contribua com seu saber específico para a consolidação deste diálogo com a ciência e a cultura. Cabe-lhe, portanto, trabalhar com as formas culturais da atividade física como Jogo, Esporte, Ginástica e Dança entre outros a serem tematizados, compreendendo como os conhecimentos científicos e técnicos transformaram e ainda transformam estas formas culturais no tempo e como as diferentes ciências podem contribuir no aprofundamento teórico deste conhecimento próprio à Educação Física.

Sem a aproximação com estas formas específicas, a técnica e científica, é possível reunir um conjunto de exercícios físicos agradáveis, os alunos podem até sentir-se felizes..., mas há que se considerar a singularidade do fato social aula de Educação Física na escola em relação a outros espaços como um clube ou um parque.

Ainda com relação à eleição do chamado conhecimento científico, cabe aqui uma observação. Não há a consideração desta forma de conhecimento como positividade em si, como forma linear de realização do chamado progresso e dele como forma universal de condução da humanidade. Esta é a visão típica do século XIX, construída sob os pressupostos da abordagem positivista de ciência que julgava ser possível, a partir do método científico, positivo, criar leis gerais para o pleno desenvolvimento da sociedade.

Os usos da ciência nos confrontos bélicos das duas grandes guerras mundiais na primeira metade deste século, por exemplo, serviram para diluir a crença nesta deusa chamada ciência, que reinara plena por um longo tempo pois ali, finalmente, descobrira-se que

*“... o saber não pode ser isolado de suas conseqüências... e que todo conhecimento científico é posto em movimento por interesses que o orientam, dirigem-no, comandam-no”.<sup>11</sup>*

<sup>9</sup> Tomaz Tadeu da SILVA. *Desconstruindo o construtivismo pedagógico*. p.4.

<sup>10</sup> Tomaz Tadeu da Silva. *Op. cit.* p.5.

<sup>11</sup> Jürgen HABERMAS. *Conhecimento e interesse*. p.13 e 15.

É "neles", nos interesses, afirma Habermas que se pode avaliar a pretensão pela universalidade do saber e não na suposta imparcialidade do chamado método científico.

Com base nas reflexões feitas ao longo deste ensaio e sem perder a força da idéia habermasiana dos interesses que movimentam a ciência moderna, cabe trazer à cena um tipo de conhecimento que se cola à constituição e desenvolvimento da ciência moderna e das artes em geral: a técnica.

No caso específico da Educação Física, a eleição deste tema para análise é necessária, vez que se fazem aproximações e/ou relações equivocadas, como por exemplo, entre técnica e tecnicismo; entre técnica e desenvolvimento de performance atlético-esportiva para ficar-se apenas em dois exemplos.

Estas aproximações não são procedentes se pensamos a técnica como aquele aspecto mais operacional de uma dada atividade humana. No dizer de Lewis Mumford,

*"... a técnica começou quando o homem usou pela primeira vez os dedos como tenazes ou uma pedra como projétil: tal como a própria arte, ela radica-se na utilização que o homem faz do seu próprio corpo."<sup>12</sup>*

A palavra grega *techne*, da qual deriva-se a palavra técnica, denotava uma habilidade ou ofício sempre com finalidade ulterior. Aristóteles a definia como a capacidade de fabricar ou fazer alguma coisa com a correta compreensão dos princípios envolvidos.<sup>13</sup>

No que se refere especificamente ao ensino da Educação Física na escola, a compreensão da técnica nesta dimensão acentua a importância que assume o seu ensino, enquanto utilização mais adequada do corpo com finalidade ulterior, ou seja, não existe técnica descolada da atividade humana e é só nela que adquire sentido e significado. Técnica, então, é elemento constitutivo e singular das formas culturais da atividade física tematizadas pela Educação Física como o Jogo, o Esporte, a Ginástica, a Dança entre outros.

Assim, podemos então finalizar fazendo uma aproximação com o conceito de cultura, exaustivamente visitado ao longo deste ensaio e que Marilena Chaui refere-se como sendo uma atividade da inteligência, da sensibilidade, da reflexão humana, da experiência e do debate, assim como trabalho no tempo, como criação de obras pelo corpo e pelo espírito, por indivíduos, grupos e classes sociais.

*"... Aquilo que constitui um campo de símbolos, de valores e de comportamentos diferenciados no interior da sociedade, diferença esta produzida seja pela divisão social de classes, seja pela pluralidade dos grupos e movimentos sociais."<sup>14</sup>*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo : Cortez, 1994.
- BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos*. São Paulo : Martins Fontes, 1990.
- BETTELHEIM, Bruno. *O coração informado: autonomia na era da missificação*. 2.ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. Cultuar ou cultivar. In: *Revista Teoria e Debate* (8):50-26, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*, 2.ed., São Paulo : Moderna, 1981.
- DAUSTER, Tania. *Relativização e Educação - usos da antropologia na educação*. GT Educação e Sociedade. XIII Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu-MG, 1989 (mimeo.).
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO. *Visão didática da Educação Física: análise crítica e exemplos práticos de aulas*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1991.

<sup>12</sup> Lewis MUMFORD. *Arte e técnica*. p.19.

<sup>13</sup> Harold OSBORNE. *Estética e teoria da arte*. p.35-36.

<sup>14</sup> Marilena CHAUI. Cultuar ou cultivar. In: *Teoria e Debate*; e *Cultura e Democracia*. Ver também C. GEERTZ. *A interpretação das culturas*.

- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987.
- HILDEBRANDT, Reiner, LANGING, Ralf. *Concepções abertas no ensino de Educação Física*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1986.
- MUNFORD, Lewis. *Arte e técnica*. Lisboa : Edições 70, 1986.
- OSBORNE, Harold. *Estética e teoria da arte*.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 3.ed., São Paulo : Brasiliense, 1989.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, 18(2):3-10, julho/dezembro de 1993.
- SNYDERS, George. *A alegria da escola*. São Paulo : Manole, 1988.
- SOARES, Carmen Lúcia, ESCOBAR, Micheli Ortega, TAFFAREL, Celi Neuza Z. Educação Física escolar: perspectivas para o século XXI, In: MOREIRA, Wagner W. (org.). *Educação Física, Esportes e Lazer: perspectivas para o século XXI*, 1.ed., Campinas : Papyrus, 1992.

# PROPOSTA DANÇA/EDUCAÇÃO: Por que, como e para quê?

*Cecilia Fonseca Pessoa de Andrade/SME-RJ, UERJ*

*Edusa Silva do Nascimento/UFRJ*

*Elaine Aderne Lemes/SME-RJ, SEE-RJ*

*Eulalia Alves da Silva/SME-RJ*

*Georgette Alonso Hortale/SME-RJ, UERJ, UNESA*

*Ieda Lucia Silva/SME-RJ, SEE-RJ*

*Noemia Lourdes da Silva dos Santos/SME-RJ, SEE-RJ*

*UNITERMOS: Dança,  
Metodologia do Ensino,  
Dança/Educação.*

*RESUMO: O Grupo de Estudos Dança-Educação (GEDE), a partir de sua concepção de Homem e Sociedade, Cultura e Educação, formulou uma proposta metodológica - a Proposta Dança/Educação - que objetiva contribuir para o ensino sistematizado da Dança e desencadear uma transformação na "práxis".*

## INTRODUÇÃO

No ano de 1986, após cursos e projetos relativos à Dança, realizados na Cidade do Rio de Janeiro, um grupo de professores de Educação Física reuniu-se em torno de idéias para a sistematização do ensino da Dança nas escolas. Estes profissionais, que compartilhavam de pensamentos e práticas semelhantes em relação à Dança e à Educação, formaram, então, um grupo de estudos, que foi oficializado em 1989 com o nome "GRUPO DE ESTUDOS DANÇA/EDUCAÇÃO" (GEDE).

Desde sua origem, o GEDE vem se construindo através:

- da estruturação de seu funcionamento, com a confecção de um estatuto;
- de vivências, onde os professores podem trocar experiências a respeito de suas práticas;
- de reflexões, que permitem um contínuo repensar das práticas e idéias presentes no grupo;
- da sistematização e divulgação de sua produção em congressos, cursos, encontros e palestras.

Entendendo a teoria e a prática como sendo dois lados de uma mesma moeda, portanto, inseparáveis, o GEDE objetiva, com o presente trabalho, teorizar e descrever sua proposta para o ensino da Dança denominada "Proposta Dança/Educação".

Concebida enquanto uma metodologia de ensino, a Proposta pretende atingir tanto o ensino formal, quanto o não formal, da pré-escola à terceira idade e os diversos gêneros e estilos de Dança, visando contribuir para minimizar a carência de informações sobre o ensino sistematizado da Dança.

Ao se dialogar sobre a Proposta, faz-se necessário estabelecer conexões com o universo da Dança e da Educação. Por isto, na primeira parte deste ensaio, serão apresentadas as concepções de Homem e Sociedade, de Cultura, de Educação e de Dança, tentando compreendê-las em sua historicidade e concretude. Após esta abordagem inicial, delimitar-se-á a Proposta em si, enquanto uma metodologia de ensino, que possui um modo singular de enxergar a realidade e, portanto, está intimamente ligada às concepções anteriormente tratadas, ao trato com o conhecimento em Dança e ao princípio que norteia a Proposta. Na última parte do trabalho, serão formulados os objetivos da Proposta, visando, assim, contribuir para um enfoque diferenciado ao ensino da Dança, que possa desencadear uma transformação na práxis.

## POR QUÊ?

A insatisfação com os processos metodológicos existentes para o ensino da Dança levou o GEDE a

diagnosticar a natureza deste problema. Esta insatisfação acontecia (e acontece) porque: considerando-se as ações realizadas pelo Homem, nos diferentes ramos de atividades existentes, concepções filosóficas, políticas e sociais, claramente definidas ou não, influenciam e diferenciam as práticas educacionais.

O GEDE acredita na concepção:

- de *Homem* consciente e atuante, que possa ser capaz de contribuir na construção coletiva das resoluções dos problemas do contexto histórico-cultural no qual está inserido, objetivando uma Sociedade mais justa e democrática.

- de *Cultura*, enquanto produto coletivo, que inclui todas as formas de conhecimento e é valorizada através de suas diferentes manifestações no sentido de refletir o modo de agir dos indivíduos.

- de *Educação*, que se realiza em diferentes práticas sociais, devendo contribuir para o reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito no processo de transformação/construção da realidade.

- de *Dança*, como manifestação cultural inerente ao Homem e uma das linguagens que o indivíduo dispõe para expressar e comunicar seus sentimentos, emoções e valores, refletindo as relações sociais e culturais.

## COMO?

As concepções sobre Homem e Sociedade, Cultura, Educação e Dança refletem um modo particular de compreender a realidade. Neste trabalho, estas concepções já apresentadas orientam o desenvolvimento da Proposta, que se efetiva através de seu princípio: a *Consciência* - entendida como capacidade de percepção da realidade, exclusiva do ser humano, constituída pelo conjunto de idéias, concepções, interesses, sentimentos e valores.

Neste aspecto, a tríade de comportamentos que caracterizam a existência humana: sentir, pensar e agir, fundamentam a Proposta, traduzindo-a enquanto metodologia e justificando-a como alternativa para o ensino da Dança.

A Proposta Dança/Educação enfatiza a relação pedagógica, entendida como vínculo afetivo-emocional, que se estabelece, num determinado ambiente físico-temporal, entre os indivíduos que integram o processo ensino-aprendizagem. Assim, professor e aluno apresentam-se como interdependentes em uma relação dialógica.

O conhecimento em Dança, razão de existir da relação professor-aluno, é focalizado através dos seus conteúdos. Tais conteúdos, embora possam ser comuns às demais metodologias de ensino, são percebidos e estruturados de forma particular, pois não priorizam os fundamentos da Dança em si, mas ganham significado na medida em que garantem a exploração de movimentos que expressem:

- a consciência corporal;
- a utilização do ritmo enquanto distribuição e suas variações de duração, intensidade e seqüência;
- as formas de relacionamento no espaço em relação ao próprio indivíduo, com os outros e com objetos;
- o produto coreográfico, que reflete o processo histórico do grupo e da realidade na qual está inserido.

Os conteúdos técnicos não são enfocados em detrimento dos conteúdos expressivos, mas sim, enquanto elemento facilitador da redescoberta das leis do movimento. A técnica, então, surge em função da necessidade da evolução do indivíduo e/ou grupo em seus processos, e é trabalhada de forma a não inibir ou se contrapor à expressão. Esta percepção sobre a técnica, como um meio e não como um fim, permite a manifestação dos aspectos expressivos da Dança, de modo a traduzir as várias formas de ação dos indivíduos nas diferentes situações.

A avaliação é de vital importância para a culminância de todo o processo metodológico e se realiza:

- enquanto reflexão do processo de elaboração e re-elaboração do conhecimento;
- enquanto práxis, aprofundando ou estendendo-se para além dos limites das atividades cotidianas realizadas pelo indivíduo.

A avaliação é elemento organizador/integrador das atividades desenvolvidas e da utilização de seus recursos. Assume caráter formativo, fazendo-se ao longo do processo, informativo sobre a qualidade do desenvolvimento das ações; e participativo envolvendo os integrantes do processo.

Sintetizando, a Proposta desenvolve-se a partir da concepção de Dança do professor e das concepções de Dança dos alunos.

As atividades, apresentadas sob a forma de situações-problema, possibilitam um trabalho independente, sem modelos ou formas pré-estabelecidas.

Assim, utilizando-se do corpo e da sua capacidade de movimentar-se, o indivíduo e/ou grupo terão garantidos liberdade e autonomia para procurar comunicar expressivamente sua resposta à problemática levantada.

Para estimular o desenvolvimento das atividades, propõe-se a utilização de recursos diversificados, desde os materiais tradicionais (bolas, bastões, cordas) ou alternativos (elásticos, jornal), até os materiais naturais (pedras, árvores), destacando-se o principal - o recurso humano.

## PARA QUÊ?

O GEDE pretende, com a Proposta Dança/Educação, apontar os caminhos para que...

... se construa uma nova forma de relação com a experiência vivida, redefinindo as interações indivíduo/grupo, espaço/tempo, em toda sua dimensão simbólica;

... se efetive uma real democratização do processo pedagógico, na medida em que o saber do aluno é valorizado enquanto produção cultural, e são dadas as condições de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela sociedade;

... através da Dança, o indivíduo possa expressar-se e comunicar-se com o mundo que o cerca, utilizando, de modo pleno e consciente, sua capacidade de superação de limites e contradições, na busca da recuperação da unidade "Homem-total" - indivíduo, cidadão, que sente, pensa e age culturalmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta proposta, todo encaminhamento da ação pedagógica dar-se-á em uma relação de respeito,

dispensado por seus sujeitos, ao ritmo, às possibilidades e à percepção das limitações, evidenciados nos movimentos corporais.

Espera-se do professor um nível crítico, reflexivo e consciente, onde o exercício da criatividade possa ser elemento constante do processo de construção do conhecimento junto aos alunos.

O aluno, por sua vez, deverá reconhecer-se enquanto sujeito da produção cultural, com possibilidades reais de participar do processo de transformação individual e social.

Desta forma, entende-se que o indivíduo que dança é aquele que percebe a si próprio, o grupo e a sociedade, compreende a significação e as relações do movimento humano em todas as suas dimensões.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. São Paulo : Brasiliense, 1985.
- DUARTE JR., J. F. *Por que arte-educação*. Campinas: Papyrus, 1985.
- FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo : Cortez e Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 20.ed., São Paulo : Paz e Terra, 1992.
- GARAUDY, R. *Dançar a vida*. Trad. Glória Mariane e Antônio G. Filho. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1980.
- NASCIMENTO, E. (org.). Uma proposta renovadora para o ensino da dança nas escolas. In: *Revista Artus*. Rio de Janeiro, v.10, n.18, jun. 1987.
- NASCIMENTO, E. et. al. A consciência como princípio da proposta dança/educação. In: *RBCE*, v.11, n.1, set. 1989.

---

UNITERMS: *Dance,  
Teaching Methodology,  
Dance/Education.*

ABSTRACT: *The Study Group Dance/Education (GEDE), based on its conception of Mankind and Society, Culture and Education, has built a methodological proposal - that of Dance/Education - with aims at contribute to systematic teaching of Dancing and promote a change of "práxis".*

---

# O ESPORTE: Da Luta pela Igualdade à Perda da Identidade

Ana Márcia Silva\*

Um estudo mais atento da história do final do século passado mostra, entre outras coisas, um fenômeno da cultura que rapidamente se difundiu pelo mundo: o esporte.

*"Formalizado em torno desta época na Inglaterra, que lhe ofereceu o modelo e o vocabulário, alastrou-se como um incêndio aos demais países" (Hobsbawm, 1988:255).*

A forma esportiva é firmemente assentada na era moderna que se instalava, a partir da industrialização e das características desse modo de produção, portanto, diferente das atividades corporais anteriormente existentes.

Os objetivos aos quais o esporte serviu, nesse primeiro período de sua existência, apresentavam uma profunda relação com os interesses burgueses que se destacavam por toda a sociedade. A prática do esporte era associada à classe média e à burguesia, que o elegeu como um dos critérios para a distinção dos seus membros, daqueles provenientes do operariado e dos trabalhadores do campo. Constituiu-se, assim, em uma atividade ociosa que caracterizava essas novas classes em ascensão (cf. Hobsbawm, 1988). Alguns esportes se adaptavam mais facilmente ao novo modo de vida urbano, como era o caso do tênis. A prática deste esporte podia ser realizada em pequenos espaços, possibilitando que os círculos de amizade e parentesco se ampliassem, na busca por parceiros em outras famílias. De maneira geral, o esporte também foi um forte veículo para a emancipação feminina e para um maior contato entre jovens de sexos diferentes (cf. Hobsbawm, 1988).

É preciso destacar, ainda, a incorporação dos esportes aos melhores sistemas educacionais vigen-

tes na Europa, naquele período. A tradição e a qualidade da escola pública, extremamente elitizada e rigorosa, adotou o esporte como uma de suas atividades principais, especialmente aqueles que lembravam as atividades da nobreza.

*"Os esportes constituíam a quarta característica distintiva das escolas públicas, após o isolamento rural, o regime de internato e a ênfase nos clássicos. Esportes como o rugby inventado em Oxbridge, treinava os membros dos grupos a combinar o esforço individual com o trabalho de equipe. Ademais, assim como as instalações campestres exaltavam a idéia de vida rural, do mesmo modo os esportes ao ar livre condiziam com as caçadas e corridas de cavalos da sociedade aristocrática" (Mayer, 1987:251).*

Desde sua criação, o esporte se institucionaliza, não só na sua prática padronizada por regras, como na sua forma de organização associativa. As sociedades esportivas diferenciavam-se uma das outras, pelo esporte que elegiam, pela comunidade a qual pertenciam e, paralelamente, pela categoria social ou categoria profissional de seus participantes. O operariado, que rapidamente aderiu e passou a praticar o esporte em grande número, também cria suas associações. As federações de ginástica e de alguns esportes existentes nesse período, têm apenas, a finalidade de incentivar a prática das atividades e a confraternização de seus participantes, através de festivais. Em seus regimentos, não há função de organização de competições ou a elaboração de regras. Pierre Arnaud analisa essas sociedades esportivas e aponta para a sua utilização como forma de disputa entre o campo e a cidade, representados por seus respectivos trabalhadores, que se tornavam adversários. Levanta, ain-

\* Professora do Departamento de Educação Física - UFSC e integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física.

da, que essas sociedades indicam o avanço da lei e dos regulamentos sobre a liberdade de associação entre as pessoas.

*"Ela representa enfim a emergência de novas formas de relações humanas. Criar uma sociedade esportiva substitui para todos, o desejo de participar ativamente da vida social, de afirmar sua identidade (territorial ou local, profissional, ideológica...) e de exercer uma força solidária e segura face ao estabelecido pelo povo" (Arnaud, 1986:174).*

Esse autor acredita que os ideais da Revolução Francesa, aos quais ele se refere anteriormente, são marcantes nesse período. De certo modo, esses ideais - liberdade, igualdade e fraternidade - encontram no esporte uma de suas formas de manifestação.

O esporte atendeu, até por volta do início deste século, as necessidades da nova sociedade que se estruturava e de sua ordem econômico-social. Paralelamente a isso, alguns fatos chamam a atenção e apontam para a gestação de novas formas de uso do esporte, no final do século passado.

Alguns esportes já eram praticados por milhões de pessoas em vários países, como é o caso do futebol. Outros já haviam se profissionalizado, como é o caso de basquetebol. Porém, o que se torna marcante e chama atenção, é o número de espectadores crescente em vários esportes. O ciclismo, um dos esportes pioneiros, é um bom exemplo dessa situação e de suas conseqüências sobre as características que o esporte irá assumir posteriormente. Nas competições ciclísticas de 1890,

*"falar em record é falar em recordman, como é chamado o campeão. Nos percursos, nas pistas dos velódromos, os campeões se destacam e se tornam estrelas - a palavra é rapidamente adotada da América. Sem estrelas não há público, não há renda, não há prêmio que incentive as performances, não há sensação, nem publicidade, nem vendas" (Weber, 1986:17).*

Essa constatação de Eugen Weber, indica o "comercialismo" crescente em torno do esporte. Indica a passagem gradativa deste fenômeno cultural, da prática simples para a prática com assistentes pagantes. Essa passagem confere ao esporte, uma nova caracterização, definitiva para sua prática e análise teórica - o estatuto de mercadoria.

A transformação do esporte em mercadoria lhe coloca na esfera do trabalho, passando a influenciar outras manifestações da cultura de movimento. A esfera da cultura, neste tipo de ordem econômica e social em que vivemos, apresenta objetivos que se aproximam daqueles do trabalho produtivo, como no dizer de Goldmann:

*"a experiência mostrou a que ponto a estrutura da ocupação dos tempos livres depende do resto da vida social e, particularmente, da vida produtiva" (Goldmann, 1978:152).*

Um exemplo desse processo pode ser observado na capoeira, fenômeno da cultura enraizado na história do povo brasileiro. A capoeira não é uma técnica de luta ou um novo esporte. O conjunto de seus movimentos representa a luta pela emancipação do negro no Brasil, o desejo de retornar a pátria e de readquirir a liberdade. Os movimentos corporais, juntamente com sua música e forma, tornam-se o meio de explicitação desses sentimentos e idéias. Representam, por isso, parte importante da cultura brasileira e que dão sentido a sua prática. Separar a capoeira do conhecimento e compreensão de sua história, transformando-a numa seqüência de gestos técnicos, implica em perder componentes importantes para o trabalho com o movimento corporal, no sentido do desenvolvimento das potencialidades humanas. O direcionamento desse trabalho com a capoeira é, em grande parte, determinado por seu processo de exploração de forma capitalista, organizado sob a forma de um comércio de academias, campeonatos e festivais. Com esse processo se atinge, não só a produção de mais valia, mas também, generaliza-se sua prática, difundindo-a até mesmo onde não encontraria eco na sua origem cultural. Ao transformar-se em um conjunto de técnicas baseadas na performance e no rendimento, valores que se difundiram pela sociedade traz, como conseqüência, uma superficialização no seu tratamento.

A ginástica, uma das atividades corporais mais conhecida nos séculos XVIII e XIX, já foi criada na lógica das modernas sociedades industriais. Apesar disso, como é anterior aos efeitos da mercadorização do esporte e da difusão da forma mercadoria, torna-se um bom exemplo para essa análise. Sua organização e utilização marcadamente ideológica até o início deste século, transforma-se a fim de assumir a forma esportivizada, para além das ginásticas olímpica, rítmica desportiva e acrobática conhecidas entre nós.

Transforma-se no “volteio equestre” e no “cabo de guerra”, esportes bastante difundidos na Europa. Transforma-se na ginástica aeróbica, esporte característico destas últimas décadas. Nas competições e código de arbitragem da ginástica aeróbica, fica clara a abstração que a forma esportiva impõe a seus praticantes e espectadores. Delimita-se, com exatidão, seqüências obrigatórias de exercícios, define-se a distribuição de um tempo pré-determinado e a utilização do espaço. Quantifica itens muito pessoais, como o traje esportivo e a expressão do rosto, atribuindo a eles valores padronizados. Suas exigências chegam a um ponto de abstrair de características básicas e muito pessoais, tornando-se, inclusive, difícil de distinguir o sexo dos indivíduos que se apresentam nas provas de duplas ou trios.

Essa forma esportivizada impõe novas características, gerando um novo movimento corporal e uma nova subjetividade humana. Gera, fundamentalmente, um novo homem que se movimenta, por que tem novos valores éticos e estéticos que se estendem as demais atividades físicas, generalizando essas características a ponto de possibilitar a perda da identidade cultural e pessoal. É possível dizer na esteira do pensamento de Horkheimer, que o próprio homem que se movimenta, que aprecia e julga, é um novo homem conformado por essa nova lógica da sociedade.

*“... Os homens não são apenas um resultado da história em sua indumentária e apresentação, em sua figura e em seu modo de sentir, mas também a maneira como vêem e ouvem é inseparável do processo de vida social tal como este se desenvolve através dos séculos. Os fatos que os sentidos nos fornecem são também pré-formados de modo duplo: pelo caráter histórico do objeto percebido e pelo caráter histórico do órgão perceptivo” (Horkheimer, 1980:151).*

A exigência de corresponder aos padrões de movimento, às regras, ao rendimento e a performance acabam se difundindo. Mesmo no caso do esportista amador isso ocorre de uma forma velada, tanto pela necessidade de aprovação social, como pela vontade própria de corresponder a um padrão que vai sendo interiorizado. Dessa forma, ocorre um direcionamento da criatividade sobre o indivíduo que pratica o esporte ou outra atividade física. Todos os novos gestos que possam ser criados ou novas

estratégias e táticas só são aceitos se oferecerem mais chances de vitória. A idéia de competir e vencer, afirmando-se como melhor, sobrepõem-se a qualquer outro objetivo ou possibilidade, inclusive sobre o desenvolvimento da criatividade, a exploração de experiências motoras e o estabelecimento de novas relações entre as pessoas.

Uma outra questão, ainda, pode ser acrescida a esta discussão. O próprio funcionamento do modo de produção capitalista, ao produzir as mercadorias em série, padronizadas e em grande número, acaba direcionando, também, a produção e a exploração do esporte espetáculo e de outras atividades físicas. Esse achatamento de ofertas de mercadorias em uma seqüência provoca nos consumidores um conseqüente achatamento de suas capacidades de avaliar essas ofertas. No caso da padronização dos movimentos, em especial do gesto esportivo, essa limitação das diferentes possibilidades do movimento não é estranha aos espectadores, pelo contrário, atende as suas expectativas e capacidade de compreensão, uma vez que são frutos da manipulação de seu gosto.

O consumidor (espectador), por sua vez, tem não só o seu gosto manipulado pela influência do mercado, mas também sua própria capacidade perceptiva alterada. Na medida em que a grande maioria dos espectadores não está mais nas arquibancadas ou platéias, mas sim em casa, é preciso considerar a mediação do mecanismo que leva essas atividades até ele. A imagem que um espectador tem das arquibancadas é global e submetida a sua própria vontade. Já a do telespectador é parcial e dependente de outros. A subdivisão das imagens, imposta pela própria técnica de reprodução do espetáculo, é um componente fundamental que independe da vontade do telespectador e foge de sua capacidade de alterar a situação, reforçando a passividade que se expande gradativamente.

O predomínio esportivo na escola parece obedecer a mesma lógica do capital que influencia a cultura de movimento como um todo. O fetiche da mercadoria esporte espetáculo influencia na escola de três maneiras distintas: a) ampliação do consumo da mercadoria esporte espetáculo e de outras mercadorias paralelas; b) a ampliação das possibilidades de descoberta de valores - novos esportistas e, c) a propagação de valores e normas de comportamento relativos ao mundo das mercadorias.

Em se tratando da ampliação do consumo do esporte e das mercadorias que são veiculadas paralelamente a ele, a Educação Física, ao tematizar

acriticamente o esporte, auxilia por diversos canais. Trabalhando, ainda que de forma rudimentar, o ensino do gesto esportivo, suas técnicas, suas táticas e regras, dá um mínimo de base a seus alunos para que eles compreendam e possam consumir o esporte espetáculo. Além disso, ao eleger o esporte como seu conteúdo primordial, acaba lhe atribuindo uma importância e um valor educacional que se fixa ao longo do tempo. Essa posição privilegiada do esporte na escola torna-se um reforço ao fenômeno cíclico do fetiche que essa mercadoria possui a um nível mais amplo e retorna aos currículos escolares de forma mais ditadora, passando, como consequência a se impor sobre o professor. O fetiche da mercadoria se mostra novamente como um fenômeno paralelo a reificação do homem. Ao popularizar-se o esporte como conteúdo básico da Educação Física, especialmente daqueles mais veiculados pelos meios de comunicação, acaba tornando-se um pressuposto do trabalho. Professor e alunos partem da noção de esporte, seus gestos e regras mais genéricos, como um pré-requisito do trabalho, como pode ser observado nos jogos pré-desportivos.

Observa-se, ainda, com relação a esse primeiro tópico, que a Educação Física contribui para a ampliação do consumo, na medida em que reforça a idéia de necessidade de uma série de materiais para a prática esportiva, tais como agasalhos, tênis e materiais específicos. Ao transformar esse "uniforme" em exigência acaba fazendo uma concessão, deliberada ou não, ao esporte espetáculo.

Em relação ao segundo ponto, a Educação Física contribui com o esporte espetáculo ao desenvolver nos seus alunos, uma receptividade corporal ao mundo esportivo em geral. Desenvolve, mesmo que superficialmente, qualidades físicas comuns aos vários esportes, além de destrezas motoras básicas e uma obediência inquestionável às regras esportivas. Ao desenvolver esse trabalho, possibilita o aparecimento e a descoberta de valores esportivos que serão aproveitados no esporte espetáculo, tornando-se a base da pirâmide esportiva tão conhecida. A separação das turmas em exclusivamente femininas e masculinas, também pode ser analisada como uma superposição entre os objetivos da Educação Física, enquanto componente curricular, pelos do esporte. Esse processo também é incentivado através de políticas públicas, com a organização de competições nos diversos níveis e locais, na elaboração de cronogramas em comum, nos critérios de distribuição de verba e na valorização profissional.

A propagação de valores e normas de comportamento relativos ao mundo das mercadorias é o terceiro ponto de relação entre a Educação Física e o esporte espetáculo. A Educação Física, ao trabalhar nos moldes do esporte espetáculo, veicula no interior da escola não só a técnica produtiva feita para a mercadoria como, também, reforça a lógica de organização da técnica e do mundo do trabalho no espaço escolar. Essa lógica é marcada pela indiferença nas relações entre as pessoas, pela separação entre teoria e prática por trás da objetividade e da neutralidade ética. Isso significa dizer, que a Educação Física não se questiona sobre os interesses objetivos do grupo e mais amplamente, os da sociedade. Realiza seu trabalho seguindo os moldes do processo produtivo, excluindo a reflexão e a crítica que seriam próprias da atividade humana. Ao assumir tal atitude, enfrenta as situações de conflito desconhecendo as possibilidades de relação entre as pessoas, em favor de objetivos e formas pré-estabelecidas, reforça o que Habermas (1980) chamou de "consciência tecnocrática".

As expressões artísticas e culturais, ao serem dominadas pela indústria cultural como é o caso do esporte, reforçam direta (ao se tornarem produtivas) e indiretamente (ao funcionarem com a mesma lógica) algumas características da mercadoria como a quantidade e a abstração. Um exemplo do aspecto quantitativo e abstrato é o princípio da concorrência - a competição - que se difunde por boa parte das atividades físicas para além do esporte. Essa concorrência e sua exacerbação não é uma anomalia como se quer fazer crer. É sim, um resultado da própria lógica de funcionamento desta sociedade. O esporte e as outras atividades praticadas nesses moldes, levam os seus participantes a um comportamento cada vez mais limitado em sua liberdade de agir e refletir e em sua possibilidade de escolha.

*"E toda vida são infantis; o seu primitivismo não é aquele que caracteriza os não desenvolvidos, e sim o dos que foram privados violentamente de sua liberdade. Manifestam, sempre que lhes é permitido, o ódio reprimido daquele que tem a idéia de uma outra coisa, mas a adia, para poder viver tranqüilo, e por isso prefere deixar morrer uma possibilidade de algo melhor. (...) Juntamente com o esporte e o cinema, a música de massas e o novo tipo de audição contribuem para tornar impossível o abandono da situação infantil geral" (Adorno, 1980:180).*

Ao se generalizar por toda a sociedade a abstração e a quantificação, surge um outro elemento

fundamental para os fenômenos da cultura e para a própria vida do ser humano. Essas características do modo de produção capitalista, reproduzidas pelo esporte e por algumas práticas corporais, acabam gerando o princípio da indiferença, que vai, entre outras coisas, eliminando a capacidade de identificação com o outro, seja com seu esforço, seja com seu sofrimento. O ser humano vai tendo uma crescente dificuldade em se enxergar no outro e, por isso, a construção coletiva e o próprio repensar do cotidiano vão se tornando cada vez mais distantes. Direcionando o *ser do homem*, essas características podem restringir o potencial desse *ser humano*, limitando-o ao seu próprio código de valores.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. *Fetichismo na música e a regressão na audição*. Textos Escolhidos. São Paulo : Abril, 1980.

ARNAUD, Pierre. *Pratiques e pratiquants: les transformations de la sociabilite sportive*. Lyon : Presses Universitaires, 1986.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. Textos Escolhidos. São Paulo : Abril, 1980.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa : Edições 70, 1987.

HOBBSBAWN, Eric. *A era dos impérios 1875-1914*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1988.

HORKHEIMER, Max. *Teoria tradicional e teoria crítica*. Textos Escolhidos. São Paulo : Abril, 1980.

MAYER, Arno. *A força da tradição: a persistência do antigo regime*. São Paulo : Cia das Letras, 1987.

WEBER, Eugen. *La petite reitne*. Lyon : Presses Universitaires, 1986.

# VARIABILIDADE DA FREQUÊNCIA CARDÍACA DURANTE O EXERCÍCIO DE CARGA CONSTANTE REALIZADO ABAIXO E ACIMA DO LIMIAR ANAERÓBIO

Benedito Sérgio Denadai\*

**UNITERMOS:** *Frequência Cardíaca,  
Limiar Anaeróbio,  
Lactato Sangüíneo,  
Fase Estável.*

**RESUMO:** *O objetivo deste trabalho foi estudar o comportamento da Frequência Cardíaca (FC) durante o exercício de carga constante, realizado abaixo e acima do Limiar Anaeróbio (LA). Foram utilizados 06 indivíduos do sexo masculino com idade entre 19 - 21 anos, que inicialmente foram submetidos a um teste para determinar o LA. Após a determinação do LA, todos indivíduos foram submetidos a 02 exercícios com carga constante, respectivamente abaixo e acima do LA. Durante o exercício realizado abaixo do LA, a FC não apresentou estabilidade em função do tempo, mostrando dissociação com a concentração de Lactato Sangüíneo (LAC), que nesta intensidade não variou significativamente. No exercício realizado acima do LA, tanto a FC como o LAC, variaram significativamente em função do tempo. Estes resultados sugerem que a FC, principalmente no exercício realizado abaixo do LA, não é um índice adequado para controlar a intensidade de esforço, pois existe uma dissociação entre a FC e a sobrecarga que está sendo aplicada.*

## INTRODUÇÃO

O Consumo Máximo de Oxigênio ( $VO_2$ máx.) tem sido tradicionalmente aceito como um importante critério para medir-se a aptidão cardiorrespiratória (Taylor et alii, 1955; Mitchell et alii, 1958). Em função disto, muitos programas de treinamento físico têm sido elaborados para aumentar o  $VO_2$ máx. Embora muitas variáveis possam influenciar a resposta do  $VO_2$ máx. ao treinamento, existe consenso que a intensidade do treinamento seja o fator mais importante (Shephard, 1975). Assim muitos estudos têm procurado estabelecer critérios para a prescrição da intensidade de esforço que possam permitir a melhora do  $VO_2$ máx. (Weltman et alii, 1989).

Dependendo, principalmente, da tecnologia e dos equipamentos disponíveis, três diferentes métodos têm sido utilizados para a prescrição da intensidade do treinamento aeróbio: 1) Porcentagem da

Frequência Cardíaca Máxima (%FCmáx); 2) Porcentagem do Consumo Máximo de Oxigênio (% $VO_2$ máx) e 3) Limiar Anaeróbio (LA).

A %FCmáx. tem sido extensivamente utilizada como meio de prescrição da intensidade de exercício. Isto ocorre pela grande facilidade que existe em sua mensuração e também por sua estreita relação com o Consumo de Oxigênio ( $VO_2$ ) e, conseqüentemente, com a intensidade do exercício (Karvonen & Vurimaa, 1988).

A prescrição e controle do treinamento pode também ser realizado a partir do  $VO_2$ máx. A relação entre  $VO_2$  e o trabalho realizado, desde o repouso até o esforço máximo, é muito próxima da linearidade, sendo por isso um critério adequado para medir-se a intensidade do esforço (Astrand & Rodahl, 1977).

Na literatura existem diferentes terminologias para definir a intensidade de esforço acima da qual existe um desequilíbrio entre a produção e a remoção de lactato, com alguns autores definindo como Limiar Anaeróbio (Wasserman et alii, 1973) e outros

\* Professor Assistente. Doutor do Departamento de Educação Física do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista - Campus de Rio Claro.

definindo como OBLA (onset blood lactate accumulation) (Sjodin et alii, 1982). A maneira pela qual se determina esta intensidade também tem variado, com alguns autores utilizando uma concentração fixa de lactato (4mmol/l) (Mader et alii, 1976), com outros utilizando concentrações individuais (2-6 mmol/l) (Stegman et alii, 1981) e outros utilizando o Limiar Ventilatório (Wasserman et alii, 1973). Dependendo da metodologia e da população avaliada, o LA pode variar de 35% a 90% do  $VO_2$  Máx. (Davis et alii, 1979). Apesar das diferentes metodologias, o LA tem se mostrado um ótimo preditor da performance de endurance e também tem sido aceito como um critério adequado para a prescrição do treinamento aeróbio (Costill et alii, 1973).

Para a determinação da intensidade de treinamento a partir dos critérios citados anteriormente, são realizados testes máximos, no ergômetro específico para o tipo de exercício a ser treinado e identifica-se a carga de trabalho (km/h ou Watts), ou a FC correspondente a: 1) 70%-90% FCmáx ; 2) 50% - 85%  $VO_2$  máx ; ou 3) LA, dependendo do critério adotado. Deste modo tem-se para cada indivíduo a velocidade ou a FC na qual ele deve treinar para melhorar seu  $VO_2$  máx.

Como na maioria das vezes o treinamento é realizado em condições que não permitem controlar-se com exatidão a velocidade que foi obtida nos testes, utiliza-se então a FC correspondente a essa velocidade (FC Alvo ou FC Limiar), tendo-se, assim, um meio mais fácil de controlar-se a intensidade de esforço, já que o controle da FC, em curtos espaços de tempo, é bem mais simples. Por este critério, que é amplamente utilizado, não existe necessidade de se controlar a velocidade, presumindo-se que a relação velocidade x FC não muda durante a sessão de treinamento, que normalmente dura acima de 30 minutos.

Para testarmos esta hipótese, ou seja, que a relação carga constante x FC não muda durante o exercício, o objetivo deste trabalho foi estudar o comportamento da FC em exercícios realizados abaixo e acima do LA.

## MATERIALE MÉTODOS

### Sujeitos

A amostra foi composta por seis sujeitos do sexo masculino ( $X = 20.1 \pm 1.1$  anos), voluntários para o

estudo, alunos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física do Departamento de Educação Física, do Instituto de Biociências - UNESP - Rio Claro - SP.

### *Testes para determinação do Limiar Anaeróbio*

A determinação do LA foi realizada em uma bicicleta eletromagnética (FUNBEC), seguindo-se o protocolo proposto por Mader et alii (1976).

Neste protocolo o sujeito realiza um teste escalonado, com uma carga inicial de 25 Watts, com incrementos a cada 3min de 25 Watts, até atingir a exaustão.

Ao final de cada estágio foi coletado sangue do lóbulo da orelha, sem hiperemia, em tubo capilar heparinizado e calibrado para 25 microlitros e imediatamente diluído em 50 microlitros de solução de fluoreto de sódio (1%). A concentração de lactato foi determinada através do aparelho YSL 2300 STAT (Yellow Spring, Inc, EUA).

O LA foi determinado como sendo a carga expressa em Watts correspondente a concentração de 3,5 mmmol/l de lactato, pois a duração do estágio de cada carga foi de 3 min.

### *Controle da Frequência Cardíaca*

A FC foi medida através do freqüencímetro POLAR VANTAGE XL (POLAR CIC, INC, EUA).

### *Testes Submáximos*

Após a determinação do LA, todos os sujeitos foram submetidos a 2 testes. Em um dos testes, cada sujeito pedalou até a exaustão voluntária, em uma carga imediatamente abaixo do seu LA. No outro, cada sujeito pedalou também até a exaustão voluntária em uma carga imediatamente acima do seu LA. É importante frisar que a bicicleta utilizada só permite diminuição/incremento da carga a cada 25W.

Durante os dois testes foram determinadas a cada 5 min a FC e a cada 10 min a concentração de lactato.

Todos os testes foram realizados no Laboratório de Biodinâmica do Departamento de Educação Física, Instituto de Biociências - UNESP - Rio Claro - SP, com uma temperatura ambiente entre 20-25°C e uma umidade relativa do ar entre 40 - 65%.

### Análise Estatística

Para analisarmos a estabilidade da FC e do Lactato em função do tempo, foi utilizado a Regressão Linear e o Coeficiente de Correlação de Pearson (quando a inclinação da reta foi diferente de zero ( $b \neq 0$ ) e o coeficiente de correlação foi igual ou maior do que o valor crítico, foi considerado que houve elevação da variável em função do tempo). A Análise de Variância para dados repetidos seguido pelo teste de Tuckey, foi utilizada para compararmos a FC dentro da mesma intensidade de exercício. Em todos os testes foi adotado um nível de significância de  $p \leq 0,05$ .

## RESULTADOS

### Testes para determinação do Limiar Anaeróbio

A tabela 1 mostra os valores médios e o desvio-padrão da intensidade de exercício expressa em Watts e a FC Limiar, correspondente ao LA (3,5 mmol/l).

TABELA 1 - Valores médios ( $\bar{x}$ ) da intensidade de exercício (watts) e da frequência cardíaca limiar (FCLim) correspondente ao Limiar Anaeróbio.

	INTENSIDADE LIMIAR (watts)	FC <sub>Lim</sub> (bat/min)
$\bar{X}$	173,7	154,5
DP	± 20,56	± 4,04

A FC obtida tanto no exercício realizado abaixo como acima do LA não apresentou estabilidade em função do tempo, como o mostrado pelas inclinações (b) diferentes de zero e pelo Coeficiente de Correlação de Pearson significante (Tabela 2).

A inclinação (b) da reta correspondente a FC obtida no exercício realizado acima do LA foi significativamente maior do que a obtida no exercício realizado abaixo do LA (Tabela 2).

TABELA 2 - Regressões Lineares entre a frequência cardíaca (FC) e lactato sanguíneo (LAC) e o tempo durante os exercícios realizados abaixo e acima do Limiar Anaeróbio (LA)

INTENSIDADE DO EXERCÍCIO	FC	LAC
	$Y = 131.2 + 0.91 x$	$Y = 2.60 + 0.0 x$
ABAIXO DO LA	$r = 0.96^*$ $n = 6$	$r = 0.04$ $n = 6$
	$Y = 147.0 + 1.98 x^{**}$	$Y = 3.95 + 0.11 x^{**}$
ACIMA DO LA	$r = 0.99^*$ $n = 6$	$r = 0.99^*$ $n = 6$

n = número de indivíduos

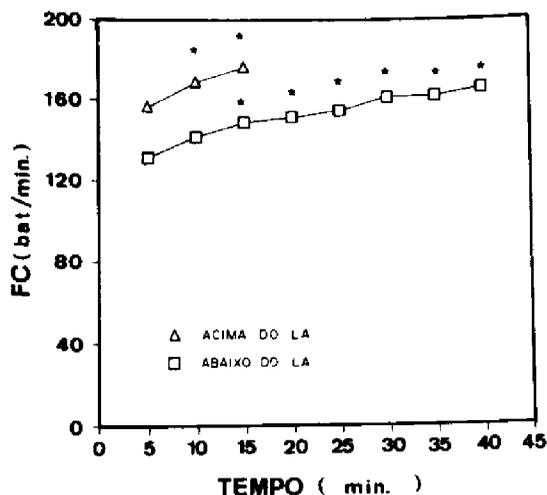
r = coeficiente de correlação

\* = significativamente diferente em função do tempo

\*\* = inclinação (b) significativamente diferente do exercício abaixo do LA

Quando comparamos a FC ao longo do tempo, dentro do exercício de mesma intensidade, verificamos que no exercício abaixo do LA a FC atingida a partir do 15º min até a exaustão foi sempre significativamente maior do que aquela obtida no 5º min. Por outro lado a FC do exercício acima do LA foi significativamente maior já a partir do 10º min (Figura 1).

**FIGURA 1** - Valores médios da Frequência Cardíaca (FC) durante os exercícios realizados abaixo e acima do Limiar Anaeróbico (LA). \*  $p < 0,05$  em relação a FC atingida no 5º min do exercício de mesma intensidade.



### *Lactato Sangüíneo nos testes submáximos*

O lactato Sangüíneo do exercício abaixo do LA não variou significativamente em função do tempo. Por outro lado, o lactato do exercício acima do LA aumentou significativamente em função do tempo (Tabela 2).

## DISCUSSÃO

Embora a importância de prescrever-se com exatidão a intensidade do exercício dentro de um programa de atividade física seja conhecido há muito tempo, a escolha dos critérios adequados para a determinação desta variável tem-se mostrado difícil. A determinação correta da intensidade do exercício requer uma prescrição individualizada, que deve ser baseada no conhecimento da capacidade funcional máxima e em um acompanhamento adequado do treinamento, para que a intensidade ótima não seja excedida. Deste modo, várias metodologias individualizadas e objetivas têm sido utilizadas, incluindo-se entre elas, a Porcentagem da Frequência Cardíaca Máxima (%FCmáx), a Porcentagem do Consumo Máximo de Oxigênio (%VO<sub>2</sub>máx.), a Percepção Subjetiva de Esforço (PSE) e o Limiar Anaeróbico (LA). O critério mais frequentemente citado é a %VO<sub>2</sub>Máx., sendo que mais recentemente vários estudos têm

sustentado que o LA (4mmol/l) seria o método mais adequado para prescrever-se os exercícios que visam a melhora da capacidade de endurance (HOLLMANN et alii, 1981; HECK et alii, 1985). Independente do critério adotado para a identificação da sobrecarga ideal, a FC associada a esta sobrecarga tem sido utilizada com maior frequência para o controle do treinamento, já que o monitoramento da intensidade através de outros índices (Km/h ou Watts) nem sempre é possível ou apresenta praticidade.

Objetivando estudar o comportamento da FC em exercícios realizados abaixo e acima do LA, este estudo utilizou como critério para estabelecer a intensidade do esforço o Limiar de Lactato proposto por Mader et alii (1976). Como a concentração de lactato no exercício abaixo do LA não variou significativamente e no exercício acima do LA houve aumento significativo do lactato em função do tempo, podemos concluir que o objetivo de se estudar o comportamento da FC em exercícios com fase estável (abaixo do LA) e sem fase estável (acima do LA) foi alcançado.

Apesar do exercício abaixo do LA ter sido realizado em fase estável, a FC variou em função do tempo, apresentando valores significativamente maiores a partir do 15º min, quando comparado com a FC obtida no 5º min deste exercício.

O aumento da FC em esforço de carga constante, tem sido observado em exercícios de longa duração (> 30 min) realizados em ambientes quentes e úmidos (Rowell, 1974). Em nosso estudo, porém, as condições ambientais (T= 20 - 25°C ; URA = 40 - 65%) podem ser consideradas adequadas para a perda de calor (Murphy & Ashe, 1965), indicando que mesmo em ambientes onde o estresse para o sistema termorregulador não é grande, a FC em exercício com fase estável não se apresenta constante já a partir do 15º min de esforço. Este comportamento é denominado, por alguns autores, de "desvio cardiovascular", já que a elevação da FC ocorreria para compensar a queda do Volume Sistólico (VS), mantendo deste modo constante o Débito Cardíaco (Rowell, 1974). A queda do VS durante exercícios de média duração (< 30 min) e em ambientes com neutralidade térmica pode ser atribuída, principalmente, ao aumento da temperatura corporal e a perda de volume plasmático para o compartimento extravascular. Esta perda já é máxima com 6 minutos de esforço e parece depender exclusivamente da intensidade do exercício (Nadel et alii, 1979).

No exercício realizado acima do LA, a FC também não apresentou estabilidade em função do tempo. Nesta intensidade de exercício, o  $VO_2$  não apresenta fase estável, tendendo a chegar ao máximo ( $VO_{2\text{máx}}$ ) quando o indivíduo chega a exaustão (Ribeiro et alii, 1986; Moreira Costa et alii, 1989). Este comportamento é atribuído à alta concentração de lactato, que ao diminuir o pH do músculo, influencia nocivamente o mecanismo contrátil (Hermansen, 1979), diminuindo a eficiência muscular, com mais oxigênio sendo necessário para realizar o mesmo trabalho (Moreira Costa et alii, 1989). Assim, o aumento do  $VO_2$  que ocorre nesta intensidade de exercício, somado aos mesmos fatores que determinam o aumento da FC no exercício abaixo do LA, podem explicar o maior estímulo para sua elevação no exercício acima do LA, como o indicado pela maior inclinação (b) da curva da FC e pela antecipação em seu aumento (10 min) quando comparado ao exercício abaixo do LA.

## CONCLUSÕES

Deste modo podemos concluir que a FC, mesmo em ambientes de neutralidade térmica, tanto nos exercícios realizados abaixo como acima do LA, não é um índice adequado para controlar-se a intensidade do exercício contínuo, pois com o passar do tempo (> 10 min) existe uma dissociação entre a FC e a sobrecarga que está sendo aplicada, e se fizermos a correção da intensidade baseado na FC estaremos subestimando a sobrecarga, determinando com isso uma menor adaptação do organismo em resposta ao treinamento.

Assim, nos parece adequado que a prescrição da intensidade do exercício contínuo, seja feita a partir das metodologias existentes (%FC<sub>máx</sub>, %VO<sub>2máx</sub> ou LA), e que o controle da sessão de treinamento seja, sempre que possível, baseado na sobrecarga encontrada (Km/h, m/min ou Watts) e não na FC relativa a esta sobrecarga, já que ao longo do exercício pode existir uma dissociação entre FC e a intensidade do esforço que se está realizando.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTRAND, P. O., RODAHL, K. *Textbook of Work Physiology*. New York : Mc Graw-Hill Book Company, Inc., 1977.
- COSTILL, D. L., THOMASON, H., ROBERTS, E. Fractional utilization of the aerobic capacity during distance running. *Med. Sci. Sports*, v.5, p.248-252, 1973.
- DAVIS, J. A., FRANK, M. H., WHIPP, B. J., WASSERMAN, K. Anaerobic threshold alterations caused by endurance training in middle-aged men. *J. Appl. Physiol.*, v.46, p.1039-1046, 1979.
- HECK, H., MADER, A., HESS, G., MUCKE, R., MULLER, R., HOLLMAN, W. Justification of the 4mmol/l lactate threshold. *Int. J. Sports Med.*, v.6, p.117-130, 1985.
- HERMANSEN, L. Effect of acidosis on skeletal muscle performance during maximal exercise in man. *Bull. Europ. Physioth Resp.*, v.15, p.229-238, 1979.
- HOLLMAN, W., ROST, R., LIESEN, H., HECK, M. Assessment of different forms of physical activity with respect to preventive and rehabilitation cardiology. *Int. J. Sports Med.*, v.2, p.67-80, 1981.
- KARVONEN, J., VUORIMAA, T. Heart rate and exercise intensity during sports activities. Practical application. *Sports Medicine*, v.5, p.303-312, 1988.
- MADER, A., LIESEN, H., HECK, H., PHILLIP, P., ROST, R. Beurteilung der sportartspezifischen ausdauerleistungsfähigkeit im labour. *Sportarzt und Sportmedizin*, v.4, p.80-88, 1976.
- MITCHELL, J. H., SPROULE, B. J., CHAPMAN, C. B. The physiological meaning of the maximal oxygen intake test. *J. Clin. Invest.*, v.37, p.538-547, 1958.
- MOREIRA COSTA, M., RUSSO, A. K., PIÇARRO, I. C., BARROS NETO, T. L., SILVA, A. C., TARASANTCHI, J. Oxygen consumption and ventilation during constant-load exercise in runners and cyclists. *J. Sports Med.*, v.29, p.36-44, 1989.
- MURPHY, R., ASHE, W. Prevention of heat illness in football players. *J. A. M. A.*, v.194, p.650-654, 1965.
- NADEL, E. R., CAFARELLI, E., ROBERTS, M. F., WENGER, C. B. Circulatory regulation during

- exercise in different ambient temperatures. *J. Appl. Physiol.*, v.46, p.430-437, 1979.
- RIBEIRO, J. P., HUGHES, V., FIELDING, R. A. Metabolic and ventilatory response to steady-state exercise relative to lactate threshold. *Eur. J. Appl. Physiol.*, v.55, p.215-221, 1986.
- ROWELL, L. Human cardiovascular adjustments to exercise and thermal stress. *Physiol. Rev.*, v.54, p.75-159, 1974.
- SHEPHARD, R. J. Future research on the quantifying of endurance training. *J. Human Erg.*, v.3, p.163-181, 1975.
- SJODIN, B., JACOBS, I., SVENDENHAG, J. Changes in onset of blood lactate accumulation (OBLA) and muscle enzymes after training at OBLA. *Eur. J. Appl. Physiol.*, v.49, p.45-57, 1982.
- STEGMANN, H., KINDERMANN, W., SCHNABEL, A. Lactate kinetics and individual anaerobic threshold. *Int. J. Sports Med.*, v.2, p.160-165, 1981.
- TAYLOR, H. L., BUSKIRK, E. R., HENSCHEL, A. Maximal oxygen intake as an objective measure of cardiorespiratory performance. *J. Appl. Physiol.*, v.8, p.73-80, 1955.
- WASSERMAN, K., WHIPP, B. J., KOYAL, S. N., BEAVER, W. L. Anaerobic threshold and respiratory gas exchange during exercise. *J. Appl. Physiol.*, v.35, p.236-245, 1973.
- WELTMAN, A., WELTMAN, J., RUTT, R., SEIP, R., SNEAD, D., KAISER, D., ROGOL, A. Percentages of maximal heart rate, heart rate reserve, and  $\dot{V}O_2$  peak for determining endurance training intensity in sedentary women. *Int. J. Sports Med.*, v.10, p.212-216, 1989.

---

UNITERMS: *Heart Rate,*  
*Anaerobic Threshold,*  
*Blood Lactate,*  
*Esteady State.*

*ABSTRACT: The purpose of this study was to verify the behavior of the Heart Rate (HR) during constant-load exercise, realized below and above the Anaerobic Threshold (AT). In this study, were utilized six male subjects aged 19-21, that initially were submitted to a test, in order to determine the AT. Further, all the individual realized two exercises with constant-load, respectively below and above the AT. During the exercise realized below the AT, the HR did not show steadiness in function of the time, indicating a dissociation with the Lactate concentration (LAC) that in this intensity did not change significantly. In the exercise realized above the AT, both HR and LAC changed significantly in function of the time. This results suggest that HR, principally in the exercise realized below the AT, is not a good index to control the intensity of the effort, since there is a dissociation between the HR and the overload that is been applied.*

---

# EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E APTIDÃO FÍSICA: Um Ensaio sob o Prisma da Promoção da Saúde

Paulo de Tarso Veras Farinatti\*

**UNITERMOS:** *aptidão física,  
promoção da saúde,  
educação física escolar,  
educação física.*

**RESUMO:** *O objetivo deste ensaio é discutir a questão dos conteúdos em Educação Física (EF), pelo viés da aptidão para toda a vida. A argumentação desenvolve-se a partir de três enfoques: a) a construção de uma teoria geral-aplicada para a EF por intermédio de uma Didática especificamente ligada às suas situações de ensino-aprendizagem; b) posicionamento quanto aos objetivos com os quais consideramos deva a EF Escolar estar envolvida, com base na crise de identidade que atravessaria e no referencial da Promoção da Saúde; c) identificação da aptidão para toda a vida com os aspectos teóricos anteriormente discutidos. Conclui-se que, em acreditando-se na necessidade de se afirmar a EF como disciplina acadêmica e curricular pela construção de uma teoria-geral aplicada a si, é preciso valorizarmos os objetos de ensino que a diferenciam das demais. Encará-la como veículo da promoção da saúde, mediada por uma visão de aptidão física para toda a vida constitui um caminho a ser considerado, pois envolveria problemas pedagógicos que dificilmente poderiam ser trabalhados se não pela EF.*

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste ensaio é discutir a questão dos conteúdos em Educação Física, pelo viés do que se convencionou chamar aptidão para toda a vida. A argumentação será desenvolvida a partir de três enfoques majoritários: a) a construção de uma teoria geral-aplicada para a Educação Física por intermédio de uma Didática que problematize a totalidade de seu corpo de conhecimentos em situações de ensino-aprendizagem a ela específicas; b) uma tomada de posição em relação aos objetivos com os quais consideramos deva a Educação Física Escolar estar envolvida, a partir da crise de identidade a qual viria atravessando e do referencial teórico da Promoção da Saúde; c) identificação da aptidão para toda a vida com os aspectos teóricos anteriormente discutidos.

Iniciando nossa discussão podemos afirmar que, à margem das diferenças de postura quanto às formas pelas quais deve ser abordada, a Educação Física é hoje considerada importante no processo educa-

cional, fundamental à formação geral do indivíduo, principalmente nas faixas pré-escolar e escolar (Flinchum, 1981; Carlson, 1982, Shephard, 1982, 1986; Kukushkin, 1983; Bento, 1987, 1989a). No entanto, em função daquelas diferenças, seus papéis no âmbito mais geral da Educação sempre foram debatidos, em questionamentos que acreditamos ainda não terem sido plenamente superados. Ou, mais especificamente, pergunta-se: qual o valor da Educação Física enquanto real contribuição à formação da criança?

No bojo desse debate parecem vir coabitando três grandes vertentes da profissão, tal como sugere Vítor Marinho de Oliveira (1987): a biomédica, a técnico-desportiva e a pedagógico-humanista, cada uma com atribuições e características bem definidas. Durante muito tempo foi típico das discussões em Educação Física a contraposição destas áreas, mesmo que em discurso fosse ressaltada a importância de um trabalho conjunto em prol do desenvolvimento pleno do aluno em idade escolar. Hodiernamente, porém, parece vir se impondo a aceitação de uma

\* Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Educação Física e Desportos.

prática que não separe o corpo de conhecimentos da disciplina em compartimentos como os anteriormente definidos, antes encarando-os como categorias pedagógicas de peso equivalente (Farinatti, 1992).

Ou seja, aumenta a concordância em torno de que um bom programa de Educação Física pode servir a objetivos educacionais ligados a todas as necessidades e facetas da personalidade humana, trabalhando-as sob uma perspectiva interdisciplinar. Isso significa em análise superficial que, se por um lado temos de reconhecer que carecemos de um lastro epistemológico-filosófico norteador de nossa atividade educacional e, portanto, de uma identidade sobre a qual possamos sedimentar e integrar os aspectos que se complementam e interpenetram na Educação Física (o que justifica plenamente a preocupação com temáticas desta natureza), não podemos absolutamente negar que nos campos biológico e técnico-desportivo o professor busca ferramentas importantes para cumprir sua tarefa pedagógica. Em síntese, para chegarmos a um corpo de conhecimentos que se assuma no âmbito de uma Teoria da Educação Física, torna-se imprescindível não assumirmos posturas refratárias a esse ou àquele campo de estudo concernentes à nossa atuação profissional.

Jorge Olimpio Bento (1989b) sustenta que um bom professor deve ser capaz de entender e conduzir de forma científica o processo de ensino, tarefa de difícil resolução em função de exigir a integração de variadas áreas de conhecimento, e não apenas de sua assimilação. Assim, na construção de suas diretrizes didático-pedagógicas específicas, o profissional de Educação Física precisa ter em mente que seu trabalho envolve aspectos diversos da personalidade humana, entendida como fruto da interação dos elementos corpóreos, intelectuais e emocionais. Obviamente, isso refletir-se-á nas suas necessidades didáticas e metodológicas, nas suas demandas em relação às aplicações de um corpo teórico.

Tais considerações parecem apontar para um caminho bem definido, qual seja, a crença de que para tornar possível o atendimento aos pontos mencionados deve-se procurar investir no estabelecimento de uma Didática que procure versar exclusivamente sobre problemas específicos da Educação Física. Uma Didática da Educação Física, enfim, nascida da problematização das situações de ensino-aprendizagem a ela particulares, da formação progressiva de uma teoria geral-aplicada que confira características próprias à disciplina, e que possa instrumentalizar o professor no seu trabalho cotidiano.

E, se pretendemos este trabalho interador, integrador dos múltiplos conhecimentos que se afiguram à disposição, não há como admitirmos abordagens que passem ao largo de quaisquer fatores que nele interfiram, contribuindo e influenciando na escolha e ensino dos conteúdos a serem desenvolvidos durante as aulas. Incluem-se aqui aspectos muitas vezes negligenciados quando se fala em Educação Física Escolar, como os fisiológicos, biomecânicos - a chamada vertente *biomédica* de disciplina.

Isto posto, cumpre notar que acreditamos identificar nestas questões categorias também fundamentais ao estabelecimento de uma base teórica rumo à proposta de uma Didática da Educação Física, que considere o aluno como um indivíduo pleno sob todas as implicações que este termo possa encerrar: indissociável social, psíquica e morfo-funcionalmente. Para que se construa com isso uma disciplina que realmente, como postula Pedro Josué (1987), tenha possibilidades "... de influenciar decisivamente na formação do ser humano (...) por trabalhar o comportamento integrado do homem" (:55).

Surgiriam então as perguntas: em que contexto conhecimentos sobre como fisiologia e biomecânica, por exemplo, poderiam ser importantes para o professor no âmbito escolar? Será a escola realmente lugar apropriado para trabalharmos tais características da personalidade? Como integrar a totalidade do corpo de conhecimentos da disciplina no âmbito da Educação Física Escolar?

Para tentarmos respondê-las julgamos bom ponto de partida retomarmos alguns dos pontos discutidos até aqui, e remetê-los a considerações sobre os objetivos com os quais acreditamos deva estar envolvida a Educação Física Escolar. Para isso trabalharemos dois temas identificados na literatura como importantes no contexto das discussões que ora cercam a disciplina: a crise de identidade pela qual estaria passando (Medina, 1990; Cunha, 1987; Costa, 1986, 1987a, 1992; Bracht, 1989) e sua inserção no conjunto de proposições e idéias contidas no movimento da promoção da saúde (Faria Júnior, 1991; Ferreira, 1993).

## **CRISE DE IDENTIDADE E PROMOÇÃO DA SAÚDE**

Em relação à crise de identidade, pode-se afirmar que trata-se de fenômeno não restrito apenas à

esfera da Educação Física brasileira, fugindo inclusive aos limites impostos por qualquer ramo do conhecimento científico. Constitui reflexo de questionamentos à Ciência como um todo, nos quais perpassam críticas ao saber contemporâneo e seus paradigmas, na procura de novas formas de se encarar a relação Homem-Realidade (Farinatti, op. cit.).

Na Educação Física estas discussões parecem convergir para um particular (ibid.). Há uma tendência a centrarem-se numa grande preocupação com uma identidade própria para seu corpo de conhecimentos, base sobre a qual se firmaria como disciplina acadêmica senhora de campo individual de atuação, com novas dimensões para sua prática cotidiana e em auto-críticas quanto às suas inter-relações com a sociedade em geral.

Identifica-se, assim, intensa procura de um objeto concreto de estudo para a disciplina, uma área sobre a qual possa florescer frente aos sistemas já bem sedimentados das ciências das quais se alimenta (Gaya, 1989, Farinatti, op. cit.). Com isso parece almejar-se um construto que possa responder de maneira operacional à pergunta: afinal, o que estuda a Educação Física?

Um exame da literatura aponta linhas distintas no tratamento desta questão. Dentre as temáticas em torno do qual gravitam as propostas, poderíamos destacar a do *Desporto*, a do *Movimento* e a da *Recreação* (Tamboer, 1979; Costa, 1986, 1987a, 1987b, 1990, 1992; Cunha, op. cit.; Barrow, Brown, 1988; Bento, 1987, 1988, 1989a, 1990, 1991). Ainda que diverjam quanto a linhas paradigmáticas gerais, contudo, estas propostas encontram-se num ponto fundamental: a necessidade de se trabalhar os elementos teóricos da Educação Física na prática, em relação uma simbiótica enriquecedora a ela e à teoria. Ou seja, na *concretização* da entidade abstrata que hoje representaria a *disciplina* Educação Física. Na construção progressiva de uma teoria geral-aplicada, como mencionado anteriormente, que pudessem fornecer chão para uma Didática de Educação Física.

No Brasil discussões desta natureza podem ser observadas em textos de diversos autores. Carmem Lúcia Soares (1986), por exemplo, considera que

*"... a caótica situação da Educação Física (...) resulta de uma ausência de reflexões e justificativas convincentes de sua validade pedagógica, bem como de clareza em relação aos objetivos que persegue"* (:89).

Valter Bracht (op. cit.), valendo-se da Teoria dos Sistemas, também aborda o assunto, chamando a atenção para as conseqüências de uma Educação Física carente de Teoria específica. Sua atuação ficaria ligada à influência de sistemas hierarquicamente mais fortes, que pudessem oferecer referenciais para a ação do professor:

*"... os professores não operam a diferenciação dos papéis (...) em parte, porque a própria Educação Física, não tendo autonomia ou identidade pedagógica, não fornece um referencial, um conjunto fundamentado e institucionalizado de expectativas de comportamento"* (:30).

Em que pese não ser objetivo deste texto aprofundar-se em considerações de tal natureza, cremos poder extrair do exposto uma posição. O quadro de discussões identificado na literatura nos leva a acreditar que a Educação Física só poderá defender sua presença no quadro mais geral da Educação se tiver algo a oferecer, que já não o seja por outras disciplinas. Sua justificativa enquanto força pedagógica importante à formação do indivíduo, assim, deveria repousar sobre seus conteúdos específicos. Impor-se, enfim, pela valorização de objetos concretos de ensino, que apenas ela pode trabalhar com o aluno.

Neste contexto, independentemente da linha paradigmática assumida, o ensino de habilidades motoras (formal ou não-formalmente, desportivas ou não) certamente aparece como fundamental. Considerações filosóficas, ideológicas, políticas ou metodológicas vão referenciar-se ao *como* ensinar, permeando - diga-se de passagem, obrigatoriamente - o processo pedagógico, já que dizem respeito à Educação como um todo. Jamais poderão substituir o conteúdo específico da disciplina, sua razão de ser e que apenas a ela compete desenvolver com o educando.

A proposição de tal necessidade nos conduz ao segundo aspecto que gostaríamos de trabalhar para tentarmos definir os objetivos com os quais entendemos deveria estar envolvida a Educação Física. As influências que vem sofrendo do conjunto de idéias e proposições que se convencionou chamar de *promoção da saúde*, e que podem ajudar-nos a entender melhor nossa posição em relação a esta questão dos conteúdos.

Alfredo Gomes de Faria Júnior (op. cit.) arrola tais idéias como fruto de uma reação à visão positivista de saúde que se propagou pelo mundo a partir do conceito proferido pela Organização Mundial da Saúde em 1948, em que é definida como "... *um estado de completo bem estar físico, mental e social e não (...) somente na ausência de enfermidades*" (Ferreira, op. cit.:18). Assim, conquanto reconheça-se ter tal definição constituído avanço, trazendo à discussão os aspectos sociais e mentais da saúde, muitas falhas ainda teriam persistido. Ferreira (ibid.), em ampla revisão, sugere que tais falhas estariam espelhadas em críticas que a consideram utópica, estática, subjetiva, poética, tautológica e limitada à esfera individual.

Com isso, durante a década de 80 fortalece-se tendência a se encarar a saúde como resultado da interação do homem com o meio ambiente, resultado de sua atuação individual e coletiva, lutando "... *pela superação dos problemas de ordem biológica, psicológica e social, de acordo com suas necessidades e expectativas*" (ibid.:19). A aceitação deste enfoque traz como consequência o reconhecimento e a discussão da saúde como questão multifatorial, perpassando várias áreas do conhecimento e as integrando. Isso a perspectivaria, por exemplo, não como um problema médico, como é usual considerarmos, "... *mas muito mais como um problema didático-pedagógico de converter os conhecimentos existentes numa prática de vida*" (Bento, 1991:25). Sob este referencial fica fácil compreender o porque de, dentre seus elementos teóricos mais fundamentais, incorporar-se a idéia de educação para a saúde. Assume-se, a partir disso, que as transformações que se pode trazer através do conhecimento, de forma duradoura para traduzirem-se em qualidade de vida, precisam ser mediadas pela Educação (Ferreira, op. cit.).

A Educação Física não se situa à margem deste compromisso. Mesmo porque, historicamente, sua atuação aparece atrelada a supostas relações com a saúde, tanto no discurso oficial quanto profissional e científico (Faria Júnior, op. cit.). Relação intermediada principalmente pelo que se convencionou chamar aptidão física do aluno.

Como se fazia isso? A proposta era levar o aluno a bons níveis de condição física, mensurada por testes variados durante o curso. No entanto, se examinarmos a atuação do professor através do referencial teórico da promoção da saúde, perceberemos que tal viés não é absolutamente satisfatório.

Isto porque, apenas fazer o aluno se exercitar e conseguir atingir escores percentis elevados em testes físico-motores não significa obrigatoriamente que tenha havido uma incorporação da exercitação como valor caro à criança. E, com isso, uma extrapolação destes valores para sua vida futura.

Infelizmente há indicações de que isso realmente não acontece. Na carência de dados nacionais, tomemos como indicadores estudos publicados fora do país. O Centro para Controle de Doenças dos Estados Unidos (CENTER FOR DISEASE CONTROL, 1985), por exemplo, relata que 2/3 dos americanos (que teoricamente tiveram aulas de Educação Física na escola) não se exercitam regularmente. Paralelamente há sinais de que, mesmo entre aqueles que se exercitam, os níveis de intensidade, duração e frequência da atividade não seriam adequados à manutenção de níveis razoáveis de aptidão (Ross, Gilbert, 1985 apud Corbin, 1986; Dishman, Dunn, 1988). J. Ilmarinen e J. Rutenfranz (1980) exibem indicações de que programas de Educação Física muitas vezes provocam atitudes negativas em relação à exercitação, com as crianças abandonando sua prática assim que seu requerimento obrigatório é removido. Completando o quadro, R. K. Dishman e A. Dunn (op. cit.) alertam para o fato de que muitos dos riscos para doença coronariana já podem ser observados em escala significativa antes dos 17 anos, enquanto Charles B. Corbin (op. cit.) relata existirem estudos em que crianças da escola primária já exibem sintomas de arteriosclerose e outros riscos de doenças cardiovasculares. Não há, ao nosso ver, motivos para acreditar que, guardadas as características inerentes a realidades sociais e culturais diversas, situações similares não se repitam no Brasil. Com o agravante de que o tempo teoricamente reservado ao lazer da criança não raro é ocupado pelo trabalho, assim como seus perfis nutricionais situam-se muitas vezes abaixo do mínimo admissível.

Não é de se estranhar que movimentos questionadores dos rumos que o trabalho visando a aptidão física vinha tomando na Educação Física comesçassem a se formar. Estas correntes passam a levantar o problema de uma aptidão para toda a vida, reabrindo a discussão sob o prisma da conceituação de estilos de vida. Adotando a promoção da saúde como suporte teórico, assim, a aptidão física referenciada à Educação Física reaparece, renovada, a partir de duas vertentes principais (Corbin, Fox, 1986), como passaremos a discutir.

## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E APTIDÃO FÍSICA

A primeira das vertentes afeitas à aptidão física relaciona-se à aquisição de habilidades relativamente permanentes, à formação de um repertório motor do qual o educando possa futuramente se valer.

A aprendizagem de habilidades motoras como elemento a ser trabalhado em Educação Física não constitui absolutamente algo novo. Aliás, pode-se dizer ter sido um dos seus componentes mais duramente criticados durante a década de 80 em função da valorização e cobrança exacerbadas no que tocava ao seu desempenho puro e simples. Aqui, porém, deve ser encarada como pertinente à viabilização e não à perseguição do desempenho. Explica-se: mais do que o imediatismo da aferição do rendimento está a construção de liberdades de opção em função das necessidades do indivíduo, seja no desporto de alto nível como no mundo do trabalho ou das atividades recreativas e de lazer. Ou seja, se alguém sabe praticar diversas modalidades desportivas, dança ou desincumbe-se razoavelmente bem em tarefas motoras, maiores as possibilidades de envolvimento social através da atividade física.

Na segunda vertente temos uma preocupação com os aspectos transitórios da aptidão física, ou seja, aqueles que necessitam ser constantemente trabalhados para se manter. Incluem-se aqui componentes usualmente mencionados na literatura, como a potência aeróbia, força, flexibilidade e a constituição corporal desejável. Ao entender a saúde - e portanto a questão da aptidão - como questão coletiva, profilática e fruto da Educação, questionando seu entendimento estático e reconhecendo-a como uma entidade dependente de relações que escapam à esfera individual, porém, o trabalho do professor de Educação Física neste sentido passa a revestir-se de novos significados. Novas questões devem aqui ser trabalhadas pelo professor.

Para o educador que lida com problemas de aptidão o problema apresenta-se não mais sob a forma de objetivos a curto prazo, na intervenção no estado atual dos alunos, mas de principalmente inculcá-lhes uma atitude de vigilância no que se refere à aptidão e uma compreensão do seu conteúdo cultural e orgânico. Levá-los, enfim, a adotarem a exercitação como parte de um estilo de vida no qual, antes de uma obrigação, represente um prazer. É isso, em suma, que vai caracterizar o desenvolvi-

to da aptidão física como questão didático-pedagógica. Questão que, para ser resolvida, demandaria a problematização de elementos da totalidade do corpo de conhecimentos afeito à Educação Física.

Significa que, se temos a aptidão para toda a vida como objetivo, não podemos nos restringir à mera construção das suas diversas facetas, tarefa relativamente fácil em função do gosto da criança pela atividade física. Ainda que não possamos descartar estas fases, o principal problema estaria em conseguir isso de maneira a que, uma vez sozinhas, a iniciativa neste sentido parta delas de forma autônoma. Desta forma, o desafio reside em torná-las capazes de administrar sua própria aptidão, avaliando-a e resolvendo seus problemas a partir das suas necessidades, processo no qual o prazer deve ser uma constante desde as mais tenras idades. Quer dizer, se uma criança alcança bons níveis de aptidão durante o curso, mas aprende com isso a odiar o exercício, fracassamos em nossa atuação. A Educação Física, assim, deveria "... garantir (...) a aquisição de um repertório de atividades (...) que (...) permita (a cada um) gerir a sua aptidão física e o seu bem-estar geral" (Sobral, 1990:51).

É preciso ainda lembrarmos-nos que a aptidão, uma vez não se manifestando unicamente na esfera físico-motora, mas inserida em uma concepção mais global de saúde, não se expressa apenas como um bom estado de adaptação. Trata-se de condição essencial ao envolvimento social, de realização pessoal frente a exigências socialmente determinadas. Para Bento (1991), a atividade motora surgiria.

*"... como uma representação de normas motoras estabelecidas para induzir as adaptações (...) socialmente desejadas. Ou seja, as adaptações (...) ditadas pelo movimento apresentam-se como valores sociats." (:40)*

Os elementos da aptidão física, com isso, referem-se não só ao universo do corpo em si, mas igualmente às possibilidades que terá este corpo de relacionar-se a outros, na variedade de suas práticas sociais que, enfim, são um direito inegável do indivíduo. Nós podemos e devemos fazer valer este direito desde cedo, através de instrução de qualidade em Educação Física, ajudando as crianças a exercitarem mais enriquecedoramente sua característica mais inerente - o movimento - e evitando que intervenções equivocadas contribuam para seu afastamento de um estilo de vida ativo.

O planejamento e execução de programas visando o engajamento em atividades corporais (na escola ou fora dela) é, assim, uma questão não só de saúde pública - como encarada por alguns - mas de cidadania. Só assim poderemos construir com o educando a noção de que a oportunação à prática de atividades físicas constitui-se em direito tão fundamental quanto o acesso à educação, saneamento básico ou transporte público - pelo qual, portanto, vale a pena se lutar.

Dentro da proposta inicial de estabelecermos quais os objetivos com os quais consideramos devêsse estar compromissada a Educação Física, portanto, alguns pontos parecem surgir. Se acreditamos na necessidade da consolidação da disciplina no contexto do processo educacional mais geral através da construção de uma teoria-geral aplicada para si, é preciso voltarmos-nos mais amíúde aos objetos de ensino que a diferenciam das demais atividades curriculares.

Encará-la como veículo da promoção da saúde, mediada por uma visão de aptidão física para toda a vida, problema pedagógico claramente envolvido com a aprendizagem de habilidades motoras, com os aspectos transitórios da condição orgânica e com a assunção perene de estilos de vida ativos (o que implica situações de ensino-aprendizagem que dificilmente poderiam ser trabalhadas senão pela Educação Física), parece-nos um caminho que merece reflexão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROW, H. M., BROWN, J. P. *Man and movement: principles of physical education*. Philadelphia : Lea & Febiger, 1988.
- BENTO, J. O. *Desporto "matéria" de ensino*. Lisboa : Caminhos, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Planejamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa : Horizonte, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Por uma formação desportivo corporal na escola*. Lisboa : Horizonte, 1989a.
- \_\_\_\_\_. *Didática de Educação Física (e desporto)*. Relatório nos termos do n.2 do Artigo 44 do Estatuto da Carreira Docente Universitária. Porto: FCDEF, 1989b.
- BENTO, J. O. À procura de referências para uma ética do desporto. In: BENTO, J. O., MARQUES, A. (Ed.). *Fórum Desporto, Ética, Sociedade*. Porto : FCDEF, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Desporto, Saúde, Vida: em defesa do desporto*. Lisboa : Horizonte, 1991.
- BRACHT, V. Educação Física: em busca da autonomia pedagógica. *Revista de Educação Física/UEM*, v.1, n.0, p.28-33, 1989.
- CARLSON, G. P. Physical education is basic. *JOPERD*, v.53, n.1., p.67-69, 1982.
- CENTER for disease control status of the 1990 physical fitness and research objectives. *Morbidity and mortality weekly report*, v.34, n.34, p.521-524, 529-530, 1985.
- CORBIN, C. B. *Fitness is for children: developing lifetime fitness*. *JOPERD*, v.7, n.5, p.82-84, 1986.
- CORBIN, C. B., FOX, K. R. Educação Física e Saúde: a aptidão para toda a vida. *Revista Horizonte*, v.II, n.12, p.205-208, 1986.
- COSTA, L. P. da. A Educação Física está realmente orientada para a juventude? *Artus*, n.17, p.42-44, 1986.
- \_\_\_\_\_. Afinal, o que faremos com a Educação Física? In: OLIVEIRA, V. M. (Org.). *Fundamentos Pedagógicos da Educação Física 2*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1987a.
- \_\_\_\_\_. *A reinvenção da Educação Física segundo paradigmas do lazer e da recreação*. Lisboa : MEC, 1987b.
- \_\_\_\_\_. Tendências atuais da pesquisa em Educação Física. In: FARIA JÚNIOR, A. G. de (Org.). *I Congresso de Filosofia, História, Sociologia e Educação Física Comparada*. Rio de Janeiro : UERJ, 1990.
- \_\_\_\_\_. Mapeando o passado e configurando o futuro. In: FARIA JÚNIOR, A. G. de, FARINATTI, P. T. V. *Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física - Livro do Ano (1991) da SBDEF*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1992.
- CUNHA, M. S. *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa : Compendium, 1987.
- DISHMAN, R. K., DUNN, A. Exercise adherence in children and youth: implications for adulthood. In: DISHMAN, R. K. (ed.). *Exercise adherence: its impact on public health*. Champaign : Human Kinetics, 1988.

- FARIA JÚNIOR, A. G. de. *Exercício e Promoção da Saúde*. Oeiras : Câmara Municipal de Oeiras, 1991.
- FARINATTI, P. T. V. Pesquisa em Educação Física no Brasil: por um compromisso com a evolução. In: FARIA JÚNIOR, A. G. de; FARINATTI, P. T. V. *Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física - Livro do Ano (1991) da SBDEF*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1992.
- FERREIRA, M. S. *Atletismo e promoção da saúde nos livros-texto brasileiros*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro : UFRJ, 1993.
- FLINCHUM, B. M. *Desenvolvimento motor na criança*. Rio de Janeiro : Interamericana, 1981.
- GAYA, A. Educação Física: educação e saúde? *Revista da Educação Física*, v.1, n.0, p.36-38, 1989.
- JOSUÁ, P. H. T. O poder da Educação Física nos conselhos de classe. *Artus*, n.20, p.53-58, 1987.
- KUKUSHKIN, G. I. *The system of education in the USSR*. Moscou : Raduga, 1983.
- MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo... e mente*. 9.ed., Campinas : Papirus, 1990.
- OLIVEIRA, V. M. *Educação Física Humanista*. 2.ed., Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1987.
- SHEPHARD, R. J. *Physical activity and growth*. London : Yearbook Medical Pub., 1982.
- \_\_\_\_\_. *Fitness of a nation: lessons from the Canada Fitness Survey*. Besel : Farger, 1986.
- SOARES, C. L. Educação Física no ensino de 1º grau: do acessório ao essencial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.7, n.3, p.89-92, 1986.
- SOBRAL, F. Investigação das relações entre saúde e desporto: história, estado actual e perspectivas de evolução. In: BENTO, J. O., MARQUES, A. (ed.). *Jornada Desporto, Saúde, Bem-estar*. Porto : FCDEF, 1990.
- TAMBOER, J. Sich-bewegen - ein dialog zwischen mensch und welt. *Sportpädagogik*, v.3, n.2, p.14-19, 1979.

---

UNITERMS: *Physical fitness,  
Physical education,  
Health promotion,  
School physical education.*

ABSTRACT: *The purpose of this study was to discuss Physical Education (PE) under the view of whole life physical fitness. Three major focuses will be developed: a) the necessity of a general theory for PE, born from a Specific Didactic dealing with it's specific teaching and learning situations; b) discussion regarding the purposes and subjects that we consider must be PE concerns, based in epistemological aspects and Health Promotion ideas; c) identification of whole life fitness with the theoretical aspects previously discussed. The study suggests, in conclusion, that understanding PE as a Health Promotion agent, through a whole life fitness point of view, can be a way that can help its development as a stronger academic and curricular discipline.*

---

## CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM RECREAÇÃO E LAZER\*

*Nelson Carvalho Marcellino\*\**

Iniciativa da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, anterior à criação do, hoje em funcionamento, Departamento de Estudos do Lazer, o curso foi planejado durante o ano de 1990, envolvendo nesse processo - após consulta aos docentes da Unidade, feita através de carta-circular, tentando detectar possíveis interessados - doze docentes, com formações variadas (professor de educação física, pedagogo, médico, sociólogo, etc.)<sup>1</sup>, que montaram, após várias reuniões de planejamento, uma proposta buscando atingir um duplo objetivo, procurando contribuir: 1) para o aprimoramento profissional (formação de especialistas, com competência para atuação em órgãos públicos e privados, no planejamento, execução e avaliação de programa de Recreação e Lazer); 2) para a pesquisa (contribuir para atividades de pesquisa diretamente relacionadas à temática).

O processo de seleção constou de prova (análise de texto sobre a temática do curso), análise de curriculum e entrevista.

O corpo discente, na sua grande maioria, já desenvolvia atividades profissionais na área (Prefeituras, Escola, SESC, SESI, Empresas, etc.), e muitos procediam e até mesmo residiam, em outros Estados brasileiros (Rio Grande do Sul, Pernambuco, Distrito Federal, etc.), tendo uma formação variada na graduação (Educação Física, Letras, Pedagogia, Economia, Sociologia, etc.).

Desenvolvido durante o ano de 1991 e 1º semestre de 1992, às segundas feiras (dia mais propício para quem mantinha vínculo empregatício durante a realização do curso), o processo contou, portanto,

com um corpo docente e um corpo discente multidisciplinares, numa tentativa, nem sempre obtida, de ação interdisciplinar.

O processo desenvolvido durante o ano e meio de funcionamento do curso foi bastante tenso, produtivo e enriquecedor. Trocaram-se experiências de vida e profissionais; formaram-se grupos de estudos, ocorreram incorporações de novos conteúdos e até mesmo de novas posturas à prática profissional já desenvolvida; outras foram iniciadas; um número bastante significativo de alunos ingressou no mestrado já no ano seguinte ao do encerramento do curso (só na UNICAMP 25% dos concluintes, na Faculdade de Educação Física, área de concentração Estudos do Lazer, e no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas; também ocorreram ingressos em mestrado de outras Universidades, mas não temos o número exato); e, ainda que a maioria dos participantes já desenvolvesse atividades profissionais na área, alguns dos que não o faziam passaram a exercê-las, tanto no setor privado, quanto no público, este último na coordenação de programas municipais de Lazer, na Administração pública das cidades de origem dos concluintes.

Diversos trabalhos de pesquisa desenvolvidos como exigência parcial de disciplinas, ou como monografia de conclusão, foram apresentados em Congressos de Educação Física, mais gerais, e também específicos, da área de Recreação e Lazer, como por exemplo o IV Simpósio Paulista de Educação Física da UNESP-Rio Claro, e o IV e V Encontros Nacionais de Recreação e Lazer, realizados no Rio de Janeiro-RJ e Bertioga-SP, respectivamente.

---

\* Relato de uma experiência de Coordenação da tentativa de um trabalho interdisciplinar, apresentado no V Encontro Nacional de Recreação e Lazer, realizado em Bertioga-SP, de 19 a 24 de outubro de 1993.

\*\* Docente do Departamento de Estudos do Lazer da Faculdade de Educação Física da UNICAMP.

<sup>1</sup> Vide composição do corpo docente em anexo - anexo 1.

Pode-se dizer, portanto que os objetivos do curso foram, pelo menos em parte, alcançados.

Quanto a um dos "produtos finais" - a monografia de Especialização - foi editado um caderno com todos os resumos (Resumos das monografias apresentadas ao Curso de Especialização em Recreação e Lazer/Campinas/Faculdade de Educação Física/UNICAMP, 1992), onde, do meu ponto de vista, pode-se observar um resultado bastante desigual. Todas elas<sup>2</sup> representam um esforço de superação: da dificuldade de expressão, do encadeamento do raciocínio lógico, da complexidade da temática escolhida<sup>3</sup>, do tempo para a realização, etc., e como tal merecem todo nosso respeito. Entretanto, apenas algumas conseguiram contribuir de maneira efetiva para o avanço do conhecimento na área.

Diga-se de passagem, do meu ponto de vista, esse não é o objetivo de um trabalho de conclusão de especialização, que tem uma finalidade propedêutica ligada à pesquisa.

Outro aspecto a destacar, ainda com relação às monografias, é que não há uma abordagem única da questão do lazer. Cada trabalho reflete concepções próprias dos seus autores e orientadores, ainda que não explicitadas em todos os casos.

Aliás essa foi uma das características do curso<sup>4</sup>.

As disciplinas de embasamento "teórico" (Lazer e Sociedade, Conteúdos Culturais do Lazer e Lazer Pedagogia), "Instrumentais para a ação" (Planejamento I e II) e "Metodológicas" (Métodos e técnicas de pesquisa em Recreação e Lazer, Seminários de Projetos e Seminários de Monografias), não obedeceram a uma linha determinada de concepção de lazer única, embora o comprometimento do corpo docente ficasse evidente, uma vez que sua própria constituição foi pluralista. Isso foi ampliado pela possibilidade de escolha dos orientadores de monografias, pelos alunos, entre o corpo docente da Universidade, com titulação mínima de mestre<sup>5</sup>.

O conjunto dos atores/autores dessa experiência viveu todo o processo, sabendo do seu pioneirismo, misturando alegrias, imprevistos, dificuldades, no convívio de pessoas de diferentes formações, culturas e concepções de Homem e Sociedade.

Trinta e quatro alunos foram selecionados para iniciarem o curso (de um total de 180 inscritos) e, após um ano e meio de funcionamento, vinte e quatro (70,6%) chegaram ao final do processo.

A primeira desistência ocorreu antes mesmo da matrícula (a aluna ingressou também num programa de mestrado e optou por ele), e as demais, no decorrer do 1º semestre de funcionamento, sendo por questões: 1) financeiros (apesar de ter o mérito reconhecido o curso não contou com bolsa CAPES, CNPq, obtendo apenas um auxílio para a compra de material didático); 2) não disponibilidade de horário junto à Instituição de trabalho; e 3) pedagógico, (não atendimento de expectativas).

Coube a mim coordenar este trabalho, desde o início do processo, e conviver, talvez mais de perto, ou com visão de conjunto privilegiada, com os acertos e desacertos da caminhada.

A observação e as reuniões de avaliação periódicas, realizadas com os próprios docentes e discentes, apontam no sentido de que novas experiências deveriam contemplar: 1) maior oportunidade para troca de experiências entre os participantes, a partir de suas vivências pessoais e profissionais; 2) maior entrosamento entre o corpo docente no tratamento dos conteúdos; 3) oferecimento de módulos específicos temáticos optativos, como por exemplo: Espaço e Equipamento, Psicologia do Lazer, etc. 4) definição mais clara por um dos objetivos daqueles fixados (ou aprimoramento profissional ou pesquisa), e montagem do curriculum tendo em vista a opção prioritária; 5) monografia de conclusão de curso optativa, uma vez que os alunos sentiram sobrecarga de trabalho, ao realizar os "trabalhos" das várias disciplinas, concomitantemente ao projeto e a própria redação da monografia; 6) maior entrosamento nas disciplinas ministradas por mais de um professor.

Pode-se dizer que houve uma tentativa de trabalho interdisciplinar, mas que de fato ele não pôde ser assim caracterizado, pois a troca de teorias e de métodos nem sempre foi possível.

Nesse sentido a inexistência de um Departamento oferecendo o Curso (o corpo docente era

<sup>2</sup> Encontra-se disponíveis, na íntegra, na Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação Física-UNICAMP

<sup>3</sup> Vide relação temática, em anexo - anexo 2.

<sup>4</sup> Vide estrutura do Curso, em anexo - anexo 3.

<sup>5</sup> Vide relação dos professores orientadores, em anexo - anexo 4.

composto por professores de Departamentos variados), por um lado facilitou a busca de interdisciplinaridade, e por outro lado dificultou, uma vez que as reuniões pedagógicas ocorriam praticamente, de forma isolada, entre a coordenação do curso e docentes de algumas disciplinas.

A falta de tradição de estudos e pesquisas na área também foi elemento dificultador, uma vez que os conteúdos eram abordados, com poucas exceções, a partir da visão da área de origem do docente, sem a devida vinculação com a temática do curso.

O pluralismo, embora fosse uma característica desejada desde o início do planejamento dos trabalhos, também dificultou a Unidade de tratamento requerida pelo trabalho interdisciplinar: ou seja, a ausência de uma matriz teórica a partir da qual as diversas disciplinas pudessem cooperar.

Durante o ano de 1993, está em desenvolvimento, na Faculdade de Educação Física da UNICAMP, agora já sob a responsabilidade do Departamento de Estudos do Lazer, junto à Comissão de Pós-graduação, novo curso de Especialização em Recreação e Lazer, reformulado a partir desta experiência, desde seus objetivos, passando pela duração, curriculum, etc. desta vez coordenado, num primeiro momento, pela Prof<sup>a</sup>. Mariangela Gagliardi Caro de Salve e, atualmente, pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Heloisa Turini Bruhns, com prazo de término em dezembro de 1993.

Ao submeter este relato a uma publicação busco contribuir para novas experiências na área, e receber subsídios para eventuais novos cursos de Especialização, que o Departamento do qual faço parte possa vir a desenvolver.

**Nota:** discuto a questão da pluri, multi e interdisciplinaridade, especificamente com relação a questão do lazer, no artigo: "O lazer, uma especificidade e seu caráter interdisciplinar". *RBCE*, 12 (1, 2, 3), p.313-317.

## **ANEXO 1: Composição do corpo docente:**

### *Docente e Depto. a que pertence atualmente*

Prof. Dr. Aguinaldo Gonçalves  
Ciências do Esporte

Prof. Dr. Antonio Carlos Bramante  
Estudos do Lazer

Prof. Dr. Edison Duarte  
Estudos de Atividade Física Adaptada

Prof<sup>a</sup>. Dra. Heloisa Turini Bruhns  
Estudos do Lazer

Prof. Dr. Jorge Sérgio P. Gallardo  
Educação Motora

Prof. Dr. João Batista F. da Silva  
Educação Motora

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Beatriz da R. Ferreira  
Estudos de Atividade Física Adaptada

Prof<sup>a</sup>. Ms. Maria Lúcia G. P. Francischetti  
Aposentada

Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino  
Estudos do Lazer

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira  
Educação Motora

## **ANEXO 2: Relação temática das monografias de conclusão e seus autores.**

### *Monografia e Autor(a)*

A leitura como lazer na biblioteca FEF  
Dirce Pires Dantas

A liberdade de ir e vir e suas implicações no lazer, das pessoas portadoras de deficiência: um direito esquecido.

Vera Lúcia B. Carmona

Ambientação ao meio líquido para crianças de 3 a 5 anos: música uma contribuição para o lazer.  
Verônica Hoch

Bota a mandiga ê... a esportivização da capoeira em questão.

Izabel C. de A. Cordeiro

Características, opiniões e práticas dos dirigentes dos programas de lazer, nas empresas de médio e grande porte da região de Campinas.

Sérgio B. Magalhães

Costurando o lazer na SINGER: um estudo de caso  
Maria Claudia M. Pereira

Futebol - opção de lazer para as mulheres  
Rogério D. da S. Velinho

Lazer e cidadania: estudo comparativo das políticas públicas municipais de lazer em Santo André e São Bernardo do Campo - SP, no período 1989-92.  
Reinaldo T. B. Pacheco

Lazer e escola.  
Dimas Varzeloni Beccaro

Lazer na escola: possível ou impossível?  
Doraci A. da S. Semente

Lazer na terceira idade: um estudo comparativo.  
Kátia J. Hildebrand

O desprazer que é a escola.  
Sílvia Aparecida Brito

O lazer como área de intervenção profissional - a atuação do profissional.  
Luiz B. de C. Olivieri

O papel da recreação e lazer na secretaria de esportes e turismo/coordenadoria de esportes e recreação: quando nem tudo é brincadeira.  
Goreti A. S. Cardoso

Primeiras reflexões sobre a questão do lazer no espaço sindical.  
Elza M. de M. Peixoto

Projeto desporto de base - um programa permanente de esportes e lazer.  
João F. R. de Godoy

Recreação e lazer no município de Piracicaba: avaliação pelos dirigentes comunitários.  
Marlene de Lima

Subsídios para uma política municipal de lazer para Paraisópolis/MG.  
Olívia C. F. Ribeiro

Trabalho e lazer da mulher camponesa o caso da comunidade de Vale Vêneto.  
Elizara Carolina Marin

Trabalho social com idosos: lazer e participação social  
Lília Ladislau

Trabalho e lazer: reflexões sobre abordagem funcionalista.  
Valquíria Padilha

Um estudo introdutório das abordagens teóricas do lazer.

Luiz W. Alves C. Pina

Utilização pedagógica de jogos lingüísticos.  
Sílvia R. D. da Costa

Visão crítica dos brinquedos, brincadeiras e jogos das diversas culturas das crianças em nossos dias.  
Dóris S. de S. Larizzatti

### **ANEXO 3: Estrutura do Curso:**

O curso foi ministrado por um período de três semestres, de março de 1991 a julho de 92, de acordo com o calendário da Pós Graduação da UNICAMP, sempre às segundas-feiras.

Constou de oito disciplinas, com carga horária de 45 horas/atividade cada uma, o equivalente a uma unidade de crédito, a saber:

Lazer e Sociedade

#### *Ementa:*

Conceituação e evolução histórica do lazer. As barreiras sociais para a prática do lazer. As relações entre lazer, trabalho e educação.

A evolução das concepções e prática de saúde, ao nível do coletivo como subsídio para o entendimento das relações Lazer e Sociedade.

Planejamento em Recreação e Lazer I

#### *Ementa:*

Elaboração de políticas administrativas, desenvolvimento e implementação de programas de recreação e lazer, bem como o seu gerenciamento organizacional nos setores público, semi-público e privado.

Planejamento em Recreação e Lazer II

#### *Ementa:*

Utilização do espaço; planejamento e equipamentos. Técnicas de trabalho em grupo; Recreação comunitária - procedimentos.

Conteúdos Culturais em Recreação e Lazer

#### *Ementa:*

Investigação da relação cultura/atividade de lazer, segundo pesquisas realizadas e teorias pertinentes.

## Métodos e Técnicas de Pesquisa em Recreação e Lazer

### *Ementa:*

O que é ciência e os diferentes campos científicos. O conhecimento científico. A questão do método. A relação método técnica. O relacionamento dessas questões com a Pesquisa em Recreação e Lazer.

### Recreação Lazer e Pedagogia

### *Ementa:*

Caracterização da recreação e lazer junto ao ensino formal escolar. Identificação do desenvolvimento filogenético e neurológico da criança na idade escolar. A formação e a evolução do jogo, da criança ao adulto. O jogo de exercício, o jogo simbólico, o jogo de construção e o jogo social. A pedagogia do jogo.

### Seminários de Projetos

### *Ementa:*

Elaboração de projetos de trabalho em Recreação e lazer: Elaboração de projetos de monografia em Recreação e Lazer.

### Seminário de Monografia

### *Ementa:*

Elaboração de relatórios de trabalho em Recreação e Lazer: Elaboração de Monografias em Recreação e Lazer.

O número total de horas/atividade do curso foi de 360, o equivalente a 8 créditos.

Foi considerado aprovado o aluno que obteve, em cada disciplina, a créditos correspondentes e o conceito mínimo para tanto, perfazendo ainda a frequência necessária (85% do total de horas de cada disciplina).

## ANEXO 4: Relação dos professores orientadores:

### *Docente e Departamento atual*

Prof. Dr. Antonio Carlos Bramante  
Estudos do Lazer

Prof. Ms. Bráulio Araujo Júnior  
Ciências do Esporte

Prof<sup>ª</sup>. Ms. Carmen Lúcia Soares  
Faculdade de Educação-UNICAMP

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Heloisa Turini Bruhns  
Estudos do Lazer

Prof. Ms. Idico Luiz Pellegrinotti  
Ciências do Esporte

Prof. Dr João Batista Freire da Silva  
Educação Motora

Prof. Ms. Lino Castellani Filho  
Estudos do Lazer

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Beatriz Rocha Ferreira  
Estudos da Atividade Física Adaptada

Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino  
Estudos do Lazer

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira  
Educação Motora

---

**RESUMO:** O assunto aqui abordado, trata-se de um relato de experiência vivenciado com uma equipe de jogadores de Pólo Aquático de nível universitário, onde foi elaborado um plano de treinamento, visando o campeonato universitário da cidade do Rio de Janeiro. Entretanto, em sua aplicabilidade prática, foram encontradas algumas dificuldades técnicas que incentivaram uma análise crítica da formação do profissional de Educação Física, tendo em vista que, ao término do curso, o aluno está habilitado a atuar no mercado de trabalho, tendo como consequência o confronto da teoria e a prática.

---

Mediante as várias reformulações que a estrutura dos cursos de formação profissional em Educação Física sofreram ao longo dos últimos anos, entende-se ser de grande importância a reflexão e análise crítica por parte dos atuais e futuros profissionais da área.

Entretanto, considera-se necessário a participação geral, de alunos e professores, de forma que tais mudanças não se realizem apenas a nível teórico, de planejamento, mas, principalmente, na aplicação prática, não só da formação acadêmica, como também na atuação profissional.

Certamente que as idéias aqui abordadas não são verdades absolutas, nem tem a pretensão de serem apresentadas como tal, mas são frutos da avaliação de nossa experiência no decorrer do curso de graduação e da atuação no mercado de trabalho.

Experiências que foram vivenciadas na prática, tendo como objeto principal de estudo uma equipe universitária de Pólo Aquático, onde, no desenrolar das atividades foram encontradas algumas dificuldades e estas levadas para a sala de aulas, no intuito de confrontar com a teoria das disciplinas ministradas naquela instituição.

O resultado dessa experiência nos levou a uma nova proposta para os cursos de formação profissional em Educação Física.

## ANÁLISE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Sem sombra de dúvidas a Educação Física exerce importante influência na formação global do indivíduo. Por esta razão, compreende-se que seu campo de atuação é vastíssimo, abrangendo muitas áreas de conhecimento. Talvez seja esta pluralidade que dificulta o enfoque da Educação Física, como área de conhecimento específico.

O mercado da Educação Física já sente a necessidade de uma maior definição neste sentido, ou seja, a especialização do profissional, o que tem provocado as discussões em torno da estruturação da formação profissional.

Observamos que as instituições de ensino procuram formular seus currículos, de maneira a formar profissionais, teoricamente, habilitados a atuar em todas as frentes de trabalho da Educação Física; estruturas escolares, não escolares, técnico esportiva, etc.

Obviamente que tal proposta acarretará a transmissão de uma grande quantidade de conhecimentos em determinado espaço de tempo, que em face dos crescentes avanços em cada área de estudo, provoca a fragmentação dos conteúdos e, como é de nosso parecer, a quebra da necessária inter-relação disciplinar.

---

\* 2º lugar no Prêmio Castelo Branco/89.

Porém, não é nosso objetivo, neste trabalho, discutir a organização da grade curricular, nem o conteúdo de cada disciplina. Nossa maior preocupação será na forma como este conteúdo é transmitido.

Não são raras as vezes em que se ouve comentários do tipo:

*"Na prática é tudo diferente do que ensinam na faculdade"*

ou

*"Na prática, não se faz nada disso", ou ainda,*

*"A teoria na prática é outra".*

Tal tipo de comentário leva-nos à seguinte reflexão: para quê dispendir tempo e esforço em uma aprendizagem que na prática demonstra-se ineficiente e inútil? Estariam os conteúdos disciplinares fora do contexto da realidade?

Na busca de soluções para tal questionamento, através de constante diálogo e observações, encontramos os seguintes fatores, que, atuando conjuntamente, geram esta realidade:

### *1º) Conscientização do aluno*

A maioria das vezes deparamos com a preocupação maior do aluno em simplesmente "passar na matéria". A discussão do porque deste nível de conscientização, por assim dizer errônea, seria tema de um outro trabalho. Porém, em breves palavras, poderíamos citar como causas determinantes desse fenômeno:

- a) a preocupação em não perder matérias, o que aumentaria o "custo do investimento" e atrasa um tempo precioso em que se perde oportunidades;
- b) a falta de oportunidades de vivenciar, de forma orientada, a experimentação prática dentro de uma realidade profissional; e
- c) fragmentação dos conteúdos e a forma muito vaga em que é estabelecida a conexão inter-disciplinar.

### *2º) A forma de apresentação dos conteúdos*

Quase sempre vivenciamos os conteúdos das disciplinas cursadas de uma forma muito isolada, ou seja, voltada para o conteúdo da disciplina em si.

Normalmente os trabalhos consistiam em pesquisas de revisão bibliográfica, ou quando envolviam aplicações práticas, estas distanciavam-se do contexto real, pois eram realizadas com os próprios colegas de turma ou não permitiam um acompanhamento, tornando-se ações isoladas.

### *3º) Carência de experimentação prática*

Estamos nos referindo à experimentação prática, devidamente supervisionada, ainda durante o curso de formação, que permitisse avaliações críticas, certamente benéficas.

Muitos outros fatores poderiam ser incluídos, porém estenderiam demais a discussão. Consideramos estes os fatores principais, e que de certa forma, sintetizam os problemas vivenciados no decorrer do curso de graduação.

Pretendemos apresentar, através deste trabalho, uma maneira de procurar solucionar tais problemas, contribuindo com esta tentativa para a elevação do nível do curso de formação profissional.

## **APRESENTAÇÃO DA NOSSA PROPOSTA**

Recém-formado, o indivíduo é considerado habilitado para exercer sua profissão. Ao profissional de Educação Física atuando tanto no âmbito de estruturas escolares, como em estruturas não escolares, em procedimentos formais ou não formais, exercerá em maior ou menor escala o papel de professor, de orientador.

Portanto, será esperado deste profissional, no desempenho de suas funções, que ele ensine, transmita uma técnica, um conhecimento, um saber, uma ciência. Se é esta a expectativa em torno deste profissional, ficaria então implícito que o mesmo possuiria um rol de conhecimentos específicos, que relacionados, lhe permitam o efetivo desempenho de suas funções.

Porém, como foi visto em nossas observações anteriores, nem sempre isto ocorre. Recém-saído da faculdade, na maior parte das vezes, o que observamos é que o profissional de Educação Física normalmente segue dois caminhos, a saber: ou realmente vai aprender o que já deveria conhecer para o seu exercício profissional ou entrará em um sistema repetitivo de erros e acertos, que só contribuem para o empobrecimento do perfil da classe.

Nossa proposta é voltada a princípio, para áreas de Educação Física ligadas ao desempenho, à performance. A idéia é aproveitar as equipes desportivas universitárias, como um autêntico laboratório, um painel de demonstrações, tentando suprir a carência de experimentação prática que nos referimos anteriormente.

A periodização do treinamento de uma equipe desportiva, segundo a metodologia científica do treinamento desportivo, envolve uma série de conhecimentos específicos e o inter-relacionamento destes. É por isso que acreditamos que o acompanhamento e/ou a participação dos alunos dos cursos de graduação, neste tipo de trabalho, facilitaria a apresentação dos conteúdos de determinadas disciplinas, bem como o entendimento da integração e interação destas mesmas disciplinas.

Creemos, também, que esta proposta permite uma melhor visão da relação teoria-prática, pois possibilita um acompanhamento dos resultados do trabalho desenvolvido, evitando a fragmentação e participações isoladas, comentadas anteriormente.

Também é de nossa expectativa que esta proposta de trabalho permita uma experimentação prática, proporcionando um melhor aproveitamento do curso, através da análise e avaliação da experiência, assegurando assim uma real capacitação ao exercício profissional.

Por fim, poderíamos dizer que em uma abrangência maior, esta proposta envolve também o desenvolvimento geral do esporte, a partir do momento em que as instituições de ensino superior assumem um papel de fontes geradoras de técnicas, de "know-how", etc.

É lógico que a implantação deste esquema de trabalho implica em complexidades diversas, como temos vivenciado com a tentativa de iniciar este esquema a partir do 2º período letivo de 1989, utilizando a equipe universitária de pólo aquático das Faculdades Integradas Castelo Branco (FICAB).

Até o momento esta experiência tem nos dado oportunidades de avaliar nossa formação acadêmica, nossa postura profissional, detectar deficiências e reconhecer suas causas.

Este esquema de trabalho ainda está aquém das expectativas do que foi idealizado. Mas compreende-se que tal fato decorre da recenticidade da implantação do mesmo.

A montagem do programa de treinamento da equipe de pólo aquático das FICAB, foi dividida em cinco fases, descritas a seguir, juntamente com os objetivos propostos para cada fase.

#### *1ª Fase: Planejamento*

- determinação dos objetivos
- levantamento dos recursos disponíveis
- avaliação diagnóstica dos atletas
- planejamento de ciclo de treinamento

#### *2ª Fase: Etapa Básica do Treinamento*

- desenvolvimento das qualidades físicas de base
- formação corporal geral
- correção e/ou suprimento das deficiências e falhas detectadas na avaliação diagnóstica
- prevenção de vulnerabilidades
- profilaxia de lesões
- assimilação e aperfeiçoamento de destrezas técnicas e bases teóricas da atividade desportiva
- avaliações formativas

#### *3ª Fase: Etapa Específica do Treinamento*

- desenvolvimento das qualidades físicas específicas
- assimilação e ampliação dos procedimentos táticos
- desenvolvimento da capacidade competitiva
- avaliações formativas

#### *4ª Fase: Período Competitivo*

- obtenção do "peak"
- competição
- avaliação somativa

#### *5ª Fase: Período de Transição*

- repouso ativo para os atletas
- avaliação do programa
- replanejamento

Até o presente momento só foram desenvolvidas as duas primeiras fases, sendo que a primeira fase foi completamente desenvolvida e a segunda fase somente até à metade do trabalho, por motivos alheios a nossa vontade.

## **ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO**

Ao se falar em análise, é comum fazermos uma associação à idéia de problemas, dificuldades, obstáculos e etc.

Nesta análise também mencionamos tais problemas, mas principalmente procuramos averiguar as causas destes, e mais importante ainda, tentamos buscar as respectivas soluções.

A nível de planejamento, podemos afirmar sem falsa modéstia, que foi realizado um trabalho sério, que normalmente não ocorre nem em equipes consideradas bem sucedidas.

Constatamos durante esta fase de planejamento que existe espaço e recursos físicos que possibilitam a realização de um excelente trabalho. Alguns, como a sala de Musculação do Centro Esportivo Castelo Branco (CECB), precisam de melhoramentos, mas com toda certeza, permitem a execução de um bom trabalho.

A fase de planejamento foi relativamente fácil e a fase básica do treinamento tem consistido na aplicação prática dos micro-ciclos semanais de treinamento elaborados para esta etapa.

Porém, a partir da avaliação diagnóstica surgiram as primeiras dificuldades, por nós divididas da seguinte forma: de ordem administrativa, de ordem técnica e de ordem sócio-psicológica.

### **Dificuldades Administrativas**

1. As datas do Campeonato Universitário ainda não foram definidas pela Federação de Esportes Universitários do Rio de Janeiro (FEURJ).

Tal fato implica na impossibilidade de periodizar corretamente o treinamento, prejudicando o desenvolvimento deste, bem como o desempenho da equipe.

A ausência desta periodização acarreta a impossibilidade de apresentar um programa de trabalho aos professores de diversas disciplinas das FICAB, para que eles possam planejar suas aulas, aproveitando a equipe como um painel ou laboratório dos conteúdos disciplinares, como é o propósito de nosso trabalho.

Este é um problema que não sabemos precisar as causas, portanto, nem podemos apresentar soluções. Só questionamos o seguinte: não é do conhecimento dos responsáveis da FEURJ a importância de um calendário organizado antecipadamente e não poucos dias antes do início da temporada?

Custa-nos crer na resposta negativa a esta indagação, visto que muitos profissionais da Educação Física têm participação ativa nos quadros da FEURJ.

Nosso julgamento pode estar errado, mas o que temos percebido é uma desorganização e falta de interesse.

2. Ausência de remuneração, que não permite a dedicação que pretendemos dar a este projeto, influenciando então na eficiente execução do mesmo.

Cremos que a causa desta dificuldade seja o enfoque diferente que passamos a dar ao trabalho com equipes esportivas universitárias, dentro do contexto atual.

A solução deste problema está vinculada à conscientização da importância deste trabalho e dos resultados obtidos com o mesmo.

### **Dificuldades Técnicas**

Denominamos aqui dificuldades técnicas as carências percebidas durante a avaliação diagnóstica dos atletas.

Estas dificuldades decorrem da falta de experimentação prática, que tanto mencionamos.

Consideramos esta avaliação diagnóstica mais importante do ponto de vista de oportunizar tal experimentação, detectando deficiências dos avaliadores, do que da avaliação dos atletas em si.

As deficiências se manifestaram na avaliação cineantropométrica e no teste aeróbico. Este último

deve até ser modificado, sendo realizado um teste de pista ao invés do teste ergométrico, como planejado inicialmente.

Como soluções para estes problemas sugerimos maiores oportunidades de experimentação prática. Este trabalho é uma alternativa para tal.

Porém, a experimentação prática necessita ser devidamente orientada, possibilitando a correção das falhas e deficiências, o que, infelizmente, não ocorreu nesta primeira oportunidade.

## **Dificuldades Sócio-Psicológicas**

1. Conscientização do atleta quanto a necessidade do treinamento, a pontualidade, a frequência e etc.
2. Conscientização dos atletas como futuros profissionais de Educação Física, visto que a maior parte dos atletas cursam Educação Física.
3. Relacionamento comissão-técnica-atletas. Muitas vezes foi dificultado, tendo como causa o fato de alguns atletas terem sido colegas de curso dos componentes da comissão técnica, confundindo os posicionamentos, os papéis de cada um.
4. Relacionamento social em si, entre colegas, entre equipe e coordenação, entre equipe e funcionários do Centro Esportivo Castelo Branco (CECB) e etc.

Este é um campo que certamente oferece muito conteúdo para as disciplinas de Psicologia e Sociologia.

As causas destes problemas foram por nós associadas ao enfoque que é dado ao esporte universitário, ao próprio pólo aquático e a toda estrutura organizacional.

Temos procurado promover a conscientização entre os atletas que os benefícios por eles reivindicados só serão obtidos quando, simultaneamente, forem apresentados resultados. Daí a necessidade de maior dedicação.

Porém, a todo momento, nos é questionado que para haver maior dedicação, é preciso que fossem oferecidas maiores vantagens.

Tentando resolver este impasse, foi alterado o critério de distribuição das bolsas de estudo que os atletas têm direito.

Ao invés da distribuição por igual do percentual a todos os atletas, passou a fazer jus a um índice maior, o atleta que demonstra esforço, participação, interesse, etc., independente do seu nível técnico.

Certamente esta não é a melhor solução do problema, mas, momentaneamente, foi uma medida necessária.

Temos a convicção de que a proposta que apresentamos oferece alternativas para a experimentação prática, que tanto foi mencionada no trabalho.

Acreditamos também, que as instituições de ensino superior têm o papel de "*fontes geradoras de saber*". Portanto, achamos que o esporte universitário deve oferecer exemplos para o esporte em geral.

Desta experiência que estamos passando, foi possível observar que existem recursos materiais para isso, que na maior parte das vezes não estão sendo aproveitados. Indagamos o porquê, e concluímos que a resposta está na conscientização geral.

Estamos conscientes que os resultados não serão imediatos, mas que certamente nossa proposta amplia a discussão do problema e oferece alternativas para ao menos iniciar esta árdua tarefa.

## **EXEMPLIFICAÇÃO DA PROPOSTA**

A princípio, visualizamos a possibilidade de uma maior experimentação prática nas seguintes disciplinas: Biometria, Técnicas de Avaliação, Psicologia, Fisiologia, Treinamento Desportivo e Organização Desportiva.

Propomos duas formas de trabalho que denominamos de indireta e a outra de direta.

Na forma indireta a equipe esportiva funciona como um painel de demonstração prática e a turma de uma determinada disciplina, atua apenas como observadora.

Exemplificando, numa turma de treinamento desportivo, ao ser abordado o tema "*Métodos de Treinamento em Circuito*", o professor levaria a turma para assistir a equipe que estivesse realizando este tipo de treinamento, coincidindo com o horário de sua aula, o que fosse observado, seria discutido posteriormente em sala de aula.

Já ouvi inclusive interesse por parte de um dos professores de fisiologia das FICAB, por esta forma

indireta de participação com a equipe de pólo aquático, durante a avaliação diagnóstica da mesma.

A nosso ver, esta é uma forma de trabalho mais simples, a nível organizacional, porém incompleta, pois não permite um maior acompanhamento do trabalho realizado, incluindo a aplicação das conclusões feitas em sala de aula.

Na forma direta, a equipe esportiva funciona como um laboratório prático dos assuntos abordados por uma determinada disciplina, havendo uma participação e o acompanhamento pela turma, durante o período letivo.

Exemplificando, na disciplina de Biometria, ao ser abordado o tema "*Teste de Habilidades Motoras Específicas*", o professor em comum acordo com a comissão técnica de uma das equipes, propõe à turma, como uma das tarefas, a montagem de uma bateria de testes aplicáveis a esta equipe. Poderá esta tarefa compor uma das avaliações da disciplina ou não, a critério do professor.

Da mesma maneira, na disciplina de Técnicas de Avaliação, o professor em comum acordo com a comissão técnica de uma das equipes da FICAB, proporá à turma a elaboração de fichas de avaliação que serão aplicadas nesta equipe, ficando a critério do professor se esta tarefa será uma das avaliações da disciplina ou não.

Um outro exemplo, na disciplina de Psicologia, a comissão técnica de uma das equipes da FICAB levará a uma turma desta disciplina determinados pontos a serem analisados e discutidos, dentro dos assuntos abordados em sala de aula. As conclusões obtidas serão aplicadas a esta equipe, sob orientação do professor.

Achamos esta forma direta mais complexa, pois envolve um prévio planejamento, porém, mais rica e produtiva, pois possibilita:

- maior conhecimento prático para os alunos;
- enriquecimento nos conteúdos das disciplinas;
- melhora do rendimento das equipes das FICAB.

No nosso ponto de vista, esta é a relação teoria-prática que tanto enfatizamos, possibilitando a análise dos resultados obtidos, detectando e corrigindo as possíveis falhas.

## RECOMENDAÇÕES

A fim de possibilitar a implantação deste trabalho, através de observações da experiência já iniciada, recomendamos:

- 1º) Organização prévia de um calendário esportivo anual, pelos órgãos competentes, possibilitando assim a periodização do treinamento.
- 2º) De posse deste calendário, que cada comissão técnica elabore seu programa de trabalho.
- 3º) Que os professores das disciplinas curriculares tenham acesso a este programa.
- 4º) Realização de reuniões entre os professores das disciplinas e as comissões técnicas das equipes, para os acertos necessários.
- 5º) Que cada comissão técnica elabore um relatório ao final de cada temporada, incluindo os trabalhos dos alunos que porventura tenham sido utilizados na preparação de sua equipe.
- 6º) Que estes relatórios tenham uma cópia arquivada na biblioteca, como fontes de consulta.
- 7º) A realização de um trabalho de propaganda e Marketing fortalecendo o esporte universitário.
- 8º) A conscientização do aluno da importância da sua formação profissional.

Sabemos que este trabalho não apresentará resultados a curto prazo, inclusive pela complexidade de sua implantação que envolve toda estrutura curricular do curso de Educação Física.

Mas, certamente, esta proposta deveria ser experimentada, na tentativa de melhorar e promover a relação teoria-prática, elevando assim o nível do curso de graduação e, conseqüentemente, a qualificação dos profissionais de Educação Física, oferecendo verdadeiramente, maiores condições de vivência prática ao aluno em todas as disciplinas do curso que supostamente, habilitem o profissional a atuar no mercado de trabalho.

Um outro aspecto positivo da implantação desta proposta, é elevar o nível de competitividade do esporte universitário, que no presente momento encontra-se em total abandono, talvez por falta de uma estratégia. Além disso, oferecer oportunidades à criação de novos talentos para o esporte profissional ou mesmo amador, que carecem de material humano.

Enfim, as instituições de ensino poderiam unir o útil ao agradável, formando profissionais de Educação Física e uma população de Atletas mais conscientes da prática esportiva, como acontece nos países considerados de primeiro mundo, onde os Atletas dos clubes ou empresas são resultados da boa formação nos estabelecimentos de ensino.

## BIBLIOGRAFIA

ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 6023*, agosto, 1989.

AUCAR, Maria Fátima Soler et. al. *Rotetro para elaboração de trabalhos escritos e/ou monografias*. Rio de Janeiro : FICAB, 1988.

BASTOS, Lília da Rocha, PALXÃO, Lyra, FERNANDES, Lucia Monteiro. *Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, testes e dissertações*. 2.ed., Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1981.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo : Cortez, 1991.

ESEFEX, Escola de Educação Física do Exército. *Histórico do Pólo Aquático*. Rio de Janeiro, 1970.

LAMHENYJ, D. Imelster. *Water Polo*. Paris : Ed. Amphora, 1969.

LEWIN, Gerhard. *Natação*. Lisboa : Ed. Estampe, 1978.

MAGLISCHO, Ernest W. *Swimming Faster: 2 comprehensive guide to the Science of swimming*. Bakersfield : Mayfield publishing comp., 1982.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro : Ed. Zahar, 1981.

---

*SUMMARY: The searched subject, is about a whole of on expertise lived for a group pf Water Polo college students who elaborated a training plan, having the intention of a college championshp at the city of Rio de Janetro. Meantime, some techical difficulties were found in practical applying which were given the stimulation to a criticism analysatton of skilled Physical Education Teachers. However, as soon as the student has finished bis course, be will be able to keep involved with the work market.*

*As a matter of fatt, be will also have the confrontation of theory and practice.*

---

### **MOTRICIDADE HUMANA: Critérios e Condições de Cientificidade; Um Paradigma em Perspectiva\***

*Ubirajara Oro*

*Orientadores: Professores Doutores Manuel Sérgio Vieira e Cunha  
e Alberto Oscar Cupani*

O cultivo da motricidade humana atravessou a História da civilização ocidental, codificado como um certo conhecimento. Da ginástica grega ao esporte inglês, a cultura europeia de movimento organizou-se num saber técnico, sistematizado como Educação Física. Desde as suas raízes clássicas, esse saber técnico veio escoltado pela Pedagogia e pela Medicina. Com o ingresso da Educação Física no ensino superior e a supremacia do Esporte na cultura de movimento, o estudo da motricidade passou a buscar fundamentação científica, por meio da pesquisa, dicotomizando-se em duas matrizes disciplinares principais: a Educação Física e a Ciência do Esporte. A pesquisa da motricidade, por uma leitura ortodoxa

da noção tradicional de ciência, acompanha a crise paradigmática das epistemologias pautadas no modelo cartésio-newtoniano da Física, inadequado para investigar complexidades organizadas. Por outro lado, a maior radicalidade ontológica da motricidade permite-lhe uma tematização mais abrangente do que a do movimento e do esporte, como objeto de estudo. Esta dissertação analisa a problemática epistemológica atinente a esse estudo, perspectivando os critérios e as condições de cientificidade da teoria piagetiana do conhecimento, como solução possível para a crise paradigmática, para a autonomia e para a unificação disciplinar.

---

\* Tese de doutoramento em Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, 1994.

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

*Dra. Marta de Salles Canfield\*\**

*Orientador: Dr. Carlos Alberto Ferreira Neto\*\*\**

A tarefa de rebater uma bola com o uso de um taco, utilizando o padrão oblíquo inferior, foi ensinado a 336 crianças de 6 a 9 anos de idade, de ambos os sexos. Estas crianças foram distribuídas em três grupos, dois experimentais e um controle, respeitando a distribuição da Escola. O ensino (variável independente), que aconteceu em 20 aulas, aconteceu sob duas situações distintas, onde foram controladas a forma de apresentação e de realização da tarefa de rebater, conforme suas características bio-informacionais (Famose, 1983). O comportamento do professor foi o mesmo nos dois grupos experimentais, de maneira a neutralizar sua interferência. Todos os sujeitos realizaram duas tarefas de rebater (variável dependente), por ocasião do Pré-teste e Pós-teste, que eram semelhantes quanto aos seus componentes, variando entre si o grau de incerteza ambiental. Seus desempenhos foram registrados quantitativamente em relação ao escore obtido (zona

do alvo atingida), e qualitativamente, a forma de movimento do padrão fundamental de rebater. Foram estabelecidas hipóteses em relação aos diferentes níveis de desenvolvimento (dados do Pré) e as diferentes situações de ensino (ganhos de aprendizagem na relação Pré e Pós). Foi encontrada uma curva de desempenho com a idade. O grupo experimental submetido a um trabalho caracterizado por uma maior incerteza ambiental, quando teve a oportunidade de experimentar e gerenciar uma instabilidade ambiental, tendo que achar solução para os problemas surgidos, obteve os melhores resultados na execução de ambas as tarefas, no Pós-teste. Estes resultados nos levam a afirmar a importância de ser oportunizado à criança a prática de uma Educação Física que atenda suas características, suas necessidades, com significado, para que possa desenvolvê-la cognitivamente e afetivamente, e não meramente reprodutora de modelos.

\* Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

\*\* Professora Adjunto do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Santa Maria.

\*\*\* Professor da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

# FERNANDO DE AZEVEDO EDUCADOR DO CORPO: 1916-1933\*

*Pedro Angelo Pagni*

*Orientador: Prof. Dr. Paulo Ghiraldelli Júnior*

Este estudo procurou discutir a educação do corpo no projeto pedagógico elaborado por Fernando de Azevedo entre 1916 e 1933.

A obra e as propostas pedagógicas desse educador permitiram entender como a escola procurou formar um homem capaz de controlar seus impulsos e paixões, ou seja, um homem ajustado a vida moderna. Os meios para a formação do que denominou de "homem moderno" estavam impressos não só nos fundamentos de sua teoria educacional - assentada numa racionalidade ascética -, mas também no horário, na estrutura das disciplinas no currículo, no espaço físico, nos serviços médico e de higiene - ou seja, nos diversos mecanismos da organização e administração da escola -, bem como em atividades como a Educação Física. Esses meios ou técnicas seriam responsáveis pela formação de um indivíduo que deveria saber controlar os seus impulsos corporais, reprimindo-os ou sublimando-os em nome do "progresso social", da "civilização", enfim, de um projeto de modernidade.

A preocupação em formar um homem capaz de controlar seus impulsos e emoções em nome da modernidade, implicou nas propostas de Fernando de Azevedo em fazer com que os indivíduos, através dessas técnicas e atividades escolares, desenvolvessem um controle sobre o corpo que é, na realidade, em parte aquilo que Norbert Elias denomina de autocontrole. Isto significa dizer que sua preocupação fundamental é com um tipo de autocontenção dos impulsos num momento onde a sociedade não necessita mais exercer um controle exterior sobre o corpo dos indivíduos a fim de submetê-lo às normas e à ordem social, pois o "processo civilizador" se incumbiu de fazer o homem incorporá-lo, concebendo-o como algo dado, necessário para a vida moderna. Neste sentido, a educação do corpo no

projeto pedagógico de Fernando de Azevedo seria responsável, no processo de escolarização do indivíduo, pela realização daquilo que a sociedade ocidental demorou alguns séculos para fazer: consolidar a introjeção da contenção dos impulsos.

Essa posição de Fernando de Azevedo sobre a educação do corpo, no entanto, não se constituiu enquanto um projeto isolado. Foi a construção de um discurso e de uma prática escorados nas discussões que vinham se desenvolvendo desde o início do século em alguns movimentos sociais (ou de categorias profissionais).

Algumas discussões sobre as técnicas de educação do corpo fundadas num discurso higienista já vinham sendo desenvolvidas nas faculdades e nos congressos de medicina desde o século passado no Brasil. A ampliação desse discurso higienista para outros setores da sociedade se deu, principalmente nas grandes cidades, a partir do início do século através da vacinação obrigatória e, ao final dos anos 1910, das campanhas em torno da Eugenia.

Fernando de Azevedo se envolveu mais ativamente nas lutas em prol da Eugenia. Através de algumas campanhas ele difundiu, juntamente com outros intelectuais, suas idéias sobre o aprimoramento das qualidades físicas, morais e, principalmente, intelectuais de nossa população. Sua preocupação básica, dentro desse movimento, era conseguir mudar a mentalidade da população em relação aos hábitos de higiene e aos comportamentos relativos a saúde, utilizando a educação do corpo, desenvolvida pela escola, como uma forma de fazer com que os indivíduos incorporassem novas normas de condutas - fundadas naquilo que denominou "bases científicas".

Essas normas de conduta tinham como referência, por um lado, a discussão médica que informava

\* Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação da PUC de São Paulo (20/01/94).

sobre as descobertas no campo da biologia, da fisiologia e sobre os benefícios da educação do corpo voltado para os fins higiênicos e, por outro, a sua repercussão na preparação dos indivíduos para viver numa "sociedade moderna". Uma sociedade que deveria se assentar naquilo que denominou "hierarquia das capacidades"; isto é, numa organização social onde suas "elites" seriam determinadas pela capacidade de cada indivíduo e não pela raça ou classe social a que pertencia originalmente. Uma posição diferente da sociologia defendida por outros sociólogos - como Azevedo Amaral e Oliveira Viana - que também atuaram nas campanhas pela Eugenia e que elegeram a tese do "embranquecimento da raça" e a da formação de um "Estado forte" como indispensável à modernização da sociedade.

Nesse seu projeto de sociedade, a escola ocupou um papel central, pois através dela se definiria quem seriam os "mais capazes". Esta posição foi levada por ele para o interior do movimento educacional, constituindo-se em uma das principais teses expressas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 - um dos principais documentos acerca do "escolanovismo" no Brasil.

A partir dessa posição Fernando de Azevedo elaborou e procurou implementar suas principais Reformas Educacionais, tendo como fundamento a "educação popular" e a "educação de elite".

Toda a campanha que desenvolve em prol do ensino superior-universitário, resultando na criação da Universidade de São Paulo (1934), fez parte de seu projeto de modernização de nossa sociedade que tinha por meta formar aquilo que Irene R. Cardoso denominou de a "comunhão paulista", ou seja, o grupo de intelectuais e políticos paulistas que iriam dirigir a sociedade brasileira rumo a modernização social. Apoiado sobretudo pelos intelectuais e em-

presários que se articulavam em torno do jornal "O Estado de São Paulo", a "educação das elites" - tal como a denominou - foi fruto de um processo de lutas desenvolvidas desde 1926 e era complementada por suas propostas de "educação popular", expressa nas Reformas Educacionais de 1927, no Distrito Federal, e de 1933, em São Paulo. A "educação popular", caracterizada pelas propostas de expansão da escola pública elementar e da implantação do ensino profissional, tinha por meta fazer da escola o instrumento da seleção social e dar maior legitimidade ao tipo de organização social proposta por ele - "hierarquia das capacidades".

Nessa escola proposta por Fernando de Azevedo - e, em parte, também defendida pelo movimento escolanovista - a educação do corpo desempenharia um papel importante. Ela auxiliaria o indivíduo a interiorizar os comportamentos e normas que seriam consideradas como "civilizadas", a fim de conter os impulsos e aprimorar a capacidade do indivíduo em se adaptar a uma ordem social cindida em "elite" e "massa". Essa importância dada à educação do corpo também pôde ser encontrada em outras teses do "escolanovismo", como a da educação integral, presente na formulação de outros participantes de tal movimento, como Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

Estas balizas, apresentadas aqui, pretenderam ajudar a situar historicamente a expressão de um projeto de modernidade que possui como um dos seus eixos a educação do corpo como forma de controle social. Mas esse projeto não é o único. Nesse período começam a se delinear outras perspectivas para a educação do corpo que necessitam ser estudadas a fim de se ter uma melhor compreensão de um dos possíveis eixos do projeto de modernização desenvolvido no Brasil.

Este trabalho tem como objeto de investigação a relação que se estabeleceu e que se perpetua entre a atividade física e a saúde, particularmente, na sociedade brasileira nas duas últimas décadas. Por questões didáticas e para efeito de discussão, nós o dividimos em cinco momentos:

## **I. Introdução**

Explicitamos a trajetória que originou a idéia do estudo e de que modo o desenvolvemos. O conceito de mito foi abordado de forma a propiciar ao leitor o sentido da relação atividade física/saúde;

## **II. Alguns dos Conceitos que Fundamentam o Projeto Hegemônico para a Educação Física no Brasil:**

O conceito de corpo que, de certo modo, foi tomado como objeto de estudo tanto pela Educação Física como pela Medicina e Saúde Pública serviu como "pano de fundo" nessa discussão. Reconstituindo a história da Saúde Pública no Brasil do final do século XIX até nossos dias, situamos os conceitos de saúde e doença. A definição de atividade física, por sua vez, foi situada dentro do universo da Educação Física brasileira;

## **III. A Educação Física "Servindo" a Interesses... de Poucos:**

Optamos por nos envolver com a explicitação de um quadro que possibilitasse uma visão abrangente do discurso hegemônico para a Educação Física no Brasil. Contudo, para que os fatos abordados se constituíssem foi preciso que esse projeto específico estivesse em sintonia com um projeto maior para a sociedade. Qual é esse projeto, qual a sua concepção, a que interesses ele corresponde, quem participa na sua elaboração e implementação, foram algumas das questões que permearam esse capítulo;

## **IV. O Posicionamento dos Profissionais da Área Frente a esse Contexto:**

Partindo da concepção e prática da categoria profissional, evidenciamos algumas tendências encontradas na literatura e definimos outras no interior do CBCE, com intuito de identificarmos os "sujeitos" desse contexto e apontarmos problemas a serem aprofundados;

## **V. Considerações Finais:**

Exploramos esse cenário reconstituído tentando "amarrar" as principais categorias analíticas utilizadas e proceder a uma síntese a respeito do nosso entendimento sobre ele.

\* Dissertação de mestrado. Área de concentração: estudos do lazer. FEF/UNICAMP. 1993.

# AAVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Ação Docente nas Escolas Oficiais de Primeiro Grau\*

Atilio de Nardt Alegre\*\*  
Orientador: Prof. Dr. José Medalha

Este estudo teve como objetivos retratar a realidade da avaliação na Educação Física Escolar; verificar se o processo avaliatório, tal como está ocorrendo nas escolas de 1º grau, tem fornecido subsídios que possam ser utilizados na melhoria dos programas oferecidos e se os dados resultantes deste processo estão sendo empregados com esta finalidade.

Participou deste estudo um grupo de 41 professores que ministravam aulas de Educação Física em 59 escolas de 1º grau da rede oficial de ensino. Nove deles trabalhavam também em escolas particulares, totalizando 68 estabelecimentos de ensino.

Deste grupo, 24 professores eram do sexo feminino e 17 do masculino: 14 efetivos, três estáveis e 24 admitidos em caráter temporário.

A carga horária desses professores variou de 20 a 50 horas-aula semanais e o tempo de magistério de um a 22 anos.

Em função da natureza e do objetivo deste estudo, foi construído um questionário através do qual se procurou obter informações padronizadas sobre a prática docente, especialmente aquelas relacionadas com a questão da avaliação.

Utilizou-se questões fechadas, de forma a garantir que as respostas fossem dadas dentro de um quadro de referência significativo para os objetivos do estudo e sob uma forma utilizável na análise.

Procedeu-se a uma análise quantitativa, visando responder às questões iniciais que motivaram a investigação, ou seja, O QUE, COMO E PARA QUE se avalia em Educação Física.

Realizado o diagnóstico das práticas avaliatórias, procurou-se, igualmente, verificar se fatores como

sexo, situação funcional, tempo de magistério, jornada de trabalho e grau de treinamento na área de avaliação teriam alguma influência nos objetivos priorizados nos programas de Educação Física, nos atributos considerados na avaliação dos alunos, nos procedimentos utilizados e nas finalidades da avaliação (uso dos resultados da avaliação).

Para tanto os professores foram agrupados, utilizando-se dos seguintes critérios:

- Jornada de trabalho:  $G_1$  = Professores com até 20 horas-aula semanais e  $G_2$  = Professores com mais de 31 horas-aula semanais;
- Tempo de magistério:  $G_1$  = de um a 05 anos de magistério,  $G_2$  = de seis a 10 anos;  $G_3$  = de 11 a 15 anos e, finalmente  $G_4$  = de 16 a 20 anos de magistério. Foram comparados os dois extremos, ou seja, os professores do  $G_1$  e os do  $G_4$ ;
- Treinamento na área da avaliação:  $G_1$  = Professores que afirmaram não ter recebido treinamento algum (quer no curso de graduação quer em cursos de atualização) e  $G_2$  = Professores que consideraram o treinamento recebido na graduação como adequado.

Foram construídos quadros com a distribuição das respostas, e se aplicou a Prova de Kruskal-Wallis (Seigel, 1981) para se verificar se as diferenças observadas nas respostas desses grupos eram estatisticamente significativas ou apenas variações casuais, tendo-se adotado como nível de significância de alfa = 0.005.

A hipótese nula (não existe diferença significativa entre os grupos) foi rejeitada nos seguintes casos:

\* Dissertação defendida na Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo em 24 de setembro de 1993.

\*\* Doutorando na FE-USP, Área de Didática e Professor do Departamento de Educação do Instituto de Biociências - UNESP - Campus de Rio Claro.

- objetivos priorizados nos programas e sexo: probabilidade de  $P = 0.041$ ;
- objetivos priorizados nos programas e tempo de magistério: probabilidade de  $P = 0.001$ ;
- formas de interpretar os resultados da avaliação e situação funcional: probabilidade de  $P = 0.035$ ;
- atributos considerados na avaliação e tempo de magistério: probabilidade de  $P = 0.050$  e
- atributos considerados na avaliação e treinamento recebido na área de avaliação: probabilidade de  $P = 0.000$ .

Os dados obtidos permitiram formular as seguintes conclusões:

- a) uma omissão por parte dos administradores e um desinteresse dos professores em relação às questões de natureza didático-pedagógica (sobretudo relacionadas à avaliação) demonstram uma total falta de integração entre esses segmentos e comprometem a qualidade do processo avaliatório e dos programas oferecidos;
- b) o problema da definição vaga dos objetivos o que dificulta sobremaneira, quando não inviabiliza, a tarefa de se determinar até que ponto os objetivos foram ou estão sendo alcançados;
- c) a falta de responsabilidade (compromisso) dos professores pela aprendizagem dos alunos no domínio psicomotor (aquisição e desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas);
- d) uma preparação profissional deficiente ou inadequada no que se refere à avaliação;
- e) o tratamento inadequado dispensado à avaliação nos Guias Curriculares;
- f) as incoerências entre os componentes interrelacionados do planejamento, sobretudo entre os objetivos priorizados e os atributos considerados na avaliação dos alunos, o que torna inviável a utilização dos resultados do processo avaliatório para a melhoria dos programas.

Com base nas evidências levantadas neste estudo, recomenda-se:

- a) que os professores de Educação Física tomem a iniciativa de tornar mais efetivas suas relações com os administradores e especialistas de suas escolas;
- b) que os futuros docentes em seus cursos de graduação e os professores que já estejam desenvolvendo suas atividades profissionais, sejam orientados sobre a necessidade e importância de uma definição clara, em seus planejamentos de ensino, dos objetivos que pretendem alcançar com seu trabalho e das relações dos mesmos com o processo avaliatório;
- c) que os professores de Educação Física diminuam a ênfase dada aos atributos característicos do domínio afetivo - tais como a participação e o interesse - ou aos de natureza administrativa - como a assiduidade e a pontualidade - ao avaliar o rendimento dos alunos, privilegiando a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades motoras e/ou das capacidades físicas;
- d) que as disciplinas que tratam do tema avaliação nos cursos de preparação profissional, possibilitem o conhecimento das diferentes funções que ela pode assumir dentro do processo ensino-aprendizagem e que os alunos aprendam a utilizar os resultados do processo avaliatório para melhorar a qualidade dos programas de Educação Física;
- e) que os profissionais responsáveis pela elaboração dos Guias Curriculares apresentem propostas mais objetivas em relação aos procedimentos de avaliação que deverão ser utilizados pelos professores que se dispuserem a implementar as propostas apresentadas nesses Guias.

# A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: ação docente no ensino de 1º e 2º Graus\*

Samuel de Souza Neto\*\*

Orientadora: Profª. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti

Com o objetivo de examinar como os professores de Educação Física das escolas de 1º e 2º graus, vinculadas à Delegacia de Ensino de Rio Claro, se manifestam sobre pressupostos de seu trabalho didático e descrevem a própria prática desenvolveu-se este estudo.

Os dados foram coletados através de um questionário com questões abertas sobre os seguintes aspectos da atuação docente: a) conceitual, b) didático, c) conteúdo programático, e d) disponibilidade para o aperfeiçoamento.

Foram respondidos 35 dos setenta questionários enviados às escolas.

Dada a variedade de respostas apresentadas a respeito dos três primeiros aspectos, classificamo-las segundo sete categorias de análise: - genérica (quando o fenômeno observado é contemplado de modo geral, vago); - restritiva (quando a resposta prende-se a um único aspecto do campo de conhecimento da Educação Física ou da escola); - fragmentada (quando prende-se a dois ou mais aspectos do campo de conhecimento ou do trabalho escolar); - sintética-analítica (quando indica compreensão segmentada do desenvolvimento do educando, cognitivo, físico, psicomotor, social, etc.); - curricular (quando revela compreensão da Educação Física enquanto preocupação escolar - atividade, disciplina, componente do currículo); - integradora (quando o movimento humano aparece como elemento de integração dos aspectos motor, físico, social, afetivo, cognitivo, esportivo, recreativo, etc.) e; - ausente (quando não há resposta).

É possível identificar na diversidade das respostas obtidas diferentes enfoques ou tendências pre-

sentes na legislação e na literatura sobre as finalidades da Educação Física. Em termos percentuais as respostas mais frequentes são: - genéricas (25,51%); - restritivas (22,81%) e fragmentadas (31,07%). Resultados que permitem identificar o enfoque da atuação didática mediante um conjunto heterogêneo de vários elementos que compõem a diversidade da atividade corporal, isto é, saúde; movimento; potencial criativo; jogo diversificado; equilíbrio sensorio-motor, localização espaço-temporal, exercício físico, expressão corporal; percepção do próprio corpo; desenvolvimento integral: físico, motor, afetivo, social, cognitivo; socialização; preparo físico e psicológico; entre outros.

A luz da literatura, a Educação Física tem como antecedentes a herança militar de quase um século e seu tradicional método por comando e/ou demonstração na ginástica; o preparo para os esportes, pautado na técnica da habilidade a ser apreendida; a recreação, o jogo e o brinquedo, como dado cultural, com ênfase nas aspirações infantis, entre outros. Na legislação, de certo modo, esse mesmo quadro se repete. O Decreto nº 69450/71 considera a Educação Física não só como "atividade" - sinônimo de prática educativa - mas também como esporte e recreação ao especificar que a "educação física, desportiva e recreativa" integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus.

Com relação à disponibilidade do professor para o aperfeiçoamento - envolvendo: participação em grupos de estudo, interesse em cursos de capacitação profissional e sugestões e/ou reivindicações - os resultados assinalam que pelo menos 50% têm interesse em participar de alguma atividade, do mesmo modo que 60,00% demonstram ansiedade

\* Dissertação de Mestrado, defendida em 28/08/92, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

\*\* Doutorando na FE-USP - Área Temática: Didática, Teoria do Ensino e Práticas Escolares; Professor do Departamento de Educação - Instituto de Biociências/UNESP - Campus de Rio Claro.

em frequentar cursos de formação continuada. Em termos de reivindicações e/ou sugestões, 51,42% nada propõem; 22,85% cobram da Delegacia de Ensino uma posição mais contundente em relação aos problemas enfrentados pela Educação Física na escola; 11,22% reivindicam a valorização profissional através da conscientização e 11,22% solicitam cursos ligados à esfera pedagógica. No geral, isto não deixa de ser animador.

A análise das respostas relativas à atuação docente possibilita uma melhor compreensão sobre a maneira como os professores de Educação Física desenvolvem seu trabalho. Em especial àquelas relacionadas aos aspectos conceitual, didático, conteúdo programático e disponibilidade para o aperfeiçoamento. Permite também, distinguir diferentes tendências e posturas subjacentes ao ensino desta matéria nas escolas, tais como esporte, recreação,

aptidão física, dança, psicomotricidade, reunidos na descrição desse trabalho. Os resultados obtidos nesta pesquisa sobre a Educação Física como prática escolar, com ênfase nas atividades lúdico-esportivas, refletem as tendências e/ou correntes teóricas desse campo de estudo conduzindo a diferentes abordagens de ensino.

Verifica-se que os professores manifestam, em nível de discurso, compreensão do significado da ação pedagógica. Entretanto, o conteúdo que eles propõem para a prática do ensino de Educação Física, em diferentes séries, não se relaciona de forma consistente com seu ideário pedagógico.

A partir deste diagnóstico questiona-se o compromisso dos cursos de graduação com o exercício do magistério e reivindica-se a elaboração de um projeto pedagógico de Educação Física para a escola.

# O CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: Percorrendo os Caminhos de sua Criação\*

*Janice Zarpellon Mazo*  
*Orientadora: Carmen Lúcia Soares*

Este estudo tem como objetivos registrar o período da fundação do Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria; contextualizar historicamente o período da criação do Centro de Educação Física a partir da década de 60; resgatar a história da fundação do Centro de Educação Física através das entrevistas realizadas com os professores, alunos e funcionários pioneiros; elucidar as contradições dos depoimentos obtidos com os entrevistados sobre a criação do Centro. Justifico a partir da minha história de vida, enquanto aluna dos cursos de graduação e pós-graduação do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria a escolha do objeto de estudo. No primeiro capítulo apresento as questões norteadoras e os procedimentos metodológicos, a história oral e consulta em documentos históricos. No segundo capítulo busco retratar o contexto político, econômico e social de formação da Universidade Federal de Santa Maria, onde o fio condutor de nosso registro é tecido pela conjuntura histórica do final dos anos 50, na euforia desenvolvimentista que caracterizou o gover-

no de Juscelino Kubitschek de Oliveira, e da década de 60 com a implantação do regime militar ditatorial no governo, em 1964. No terceiro capítulo abordamos o período de 1931 a 1960 - a criação da Universidade Federal de Santa Maria, que foi fruto de um projeto pessoal de seu idealizador professor José Mariano da Rocha Filho, que articulado com interesses políticos de grupos se tornou realidade. No primeiro subcapítulo abordamos o ponto central da dissertação, que é o registro da história da fundação do Centro de Educação Física contada a partir do depoimento dos seus pioneiros, bem como, de documentos. Tratamos ainda, nos subcapítulos que seguem, sobre o processo de seleção e a qualificação do primeiro corpo docente e discente do curso, como também a influência que a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) exerceu no seu primeiro currículo. As considerações finais apontam para a importância da continuidade desse estudo na perspectiva de uma análise interpretativa desta documentação.

\* Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal de Santa Maria-RS.

# UM NOVO MÉTODO FOTOGRAMÉTRICO ADEQUADO A ANÁLISES BIOMECÂNICAS: Comparação com o Método DLT (Transformação Linear Direta)\*

*Ana Cristina de David Klavdianos*  
*Orientador: José Carlos Pio da Fonseca*

O presente estudo teve por objetivo descrever e obter dados, para fins de comparação, de dois métodos fotogramétricos que possibilitam a análise espacial em estudos biomecânicos, utilizando-se câmeras não-métricas: o método desenvolvido por Fonseca e Ávila (1991), o qual utiliza duas câmeras cujos eixos óticos cruzam-se ortogonalmente, paralelas aos eixos de um sistema cartesiano de referência; e o método da Transformação Linear Direta elaborado por Abdel-Aziz e Karara (1971), onde coordenadas espaciais de pontos são obtidas através de uma transformação direta de coordenadas da imagem de um analisador para as coordenadas no espaço-objeto, utilizando princípios da estereofotogrametria. Através da obtenção de coordenadas de 25 pontos distribuídos no espaço, segundo cada método, foi possível compará-los entre si e com as coordenadas X, Y e Z de controle, previamente medidos. Para o método DLT foram testados, adicionalmente, casos de diferentes orientações dos eixos e posicionamentos da origem nas imagens e

números de pontos de controle utilizados. Para análise dos dados foi empregado a análise de variância (ANOVA), comparando as médias das coordenadas entre os vários grupos. A investigação da relação entre os erros absolutos nas coordenadas calculadas através do primeiro método e variações no valor da distância focal e fator de ampliação foi feita por meio da regressão linear. Os resultados indicaram não haver diferença entre as médias das coordenadas em relação aos eixos X, Y e Z, para qualquer dos métodos, notando-se, no entanto, uma maior precisão nos resultados do método DLT. Também não houve diferença com relação às inclinações e posição das origens nas imagens. Uma maior precisão foi encontrada na utilização de onze pontos de controle. A regressão linear mostrou uma elevada correlação entre erros absolutos, variações no valor da distância focal e fator de ampliação, como esperado. Acredita-se que o método de Fonseca e Ávila possa ser uma boa alternativa quando o método DLT não puder ser empregado.

\* Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal de Santa Maria-RS.

# INFLUÊNCIA DA INGESTÃO DE GATORADE POR ATLETAS NO DESEMPENHO FÍSICO EM PROVAS EMINENTEMENTE AERÓBICAS\*

João Carlos Bouzas Martins\*\*  
Orientador: Dr. Mauricio Leal Rocha

O objetivo deste estudo foi de avaliar os efeitos da ingestão dos hidratantes comerciais sobre o rendimento em atividades esportivas eminentemente aeróbicas, em atletas masculinos.

Foram avaliados 20 atletas praticantes de ciclismo ( $n = 9$ ), corrida ( $n = 5$ ), natação ( $n = 5$ ) e triatlo ( $n = 1$ ), apresentando as seguintes características: (média  $\pm$  DP), ( $24.9 \pm 5.73$  Idade), ( $67.280 \pm 8.870$ kg - Peso), ( $11.18 \pm 2.14$  - %G),  $61.44 \pm 7.84$  VO<sub>2</sub>max ml(kg.min)<sup>-1</sup>.

Inicialmente os atletas foram avaliados para determinação do VO<sub>2</sub>max. Com resultado apurado, cada atleta foi submetido a um exercício físico a 70% do VO<sub>2</sub>max em um cicloergômetro eletromagnético (FUNBEC) por um período máximo de até 2 horas, em duas situações diferentes, com intervalos de 7 dias, onde à primeira o indivíduo fazia uma hidratação com água, e na segunda utilizando hidratante comercial (Gatorade).

A fim de reproduzir o máximo possível as mesmas condições durante os dois tratamentos, foram controladas as seguintes variáveis: intensidade do exercício (Watts), velocidade (km/h), temperatura ambiente (17 à 22°C), umidade relativa do ar (65 à 72%), pressão atmosférica, velocidade do vento, frequência de hidratação (intervalos de 15 minutos), quantidade de solução oferecida por frequência (200 ml), temperatura do líquido (11 à 15°C) e horário de realização dos protocolos (7 às 10h).

Durante o primeiro e segundo tratamentos foram analisados os seguintes dados: Frequência Cardíaca, Temperatura Cutânea, Temperatura Auricular, Índice de Percepção de Esforço. As variá-

veis, Glicose Sangüínea, Potássio, Sódio, Cálcio, Magnésio, Hematócrito, Creatinina e Peso Corporal, foram analisadas, antes e depois dos tratamentos, sendo ainda registrado o tempo máximo de execução.

Não foram encontradas diferenças significativas independentemente do tipo de hidratação nos seguintes dados: perda de peso corporal, hematócrito, Mg, Ca, K e creatinina. Entretanto quando da ingestão do Gatorade, houve um aumento significativo do tempo de execução máxima do exercício ( $p < 0,005$ ), dos níveis de glicose sanguínea ( $p < 0,0001$ ), da temperatura auricular ( $p < 0,01$ ), da temperatura cutânea ( $p < 0,01$ ), bem como uma redução considerada significativa da frequência cardíaca ( $p < 0,00003$ ), quando comparado a ingestão com água.

Em relação ao comportamento do sódio, este foi maior no grupo hidratado com água ( $p < 0,01$ ), em comparação ao grupo quando hidratado com Gatorade. Comportamento semelhante pode ser observado no monitoramento do IPE (30 min.:  $p < 0,04$ ; 45 min:  $p < 0,005$ ; 60 min:  $p < 0,002$ ; 75 min:  $p < 0,004$ ; 90 min:  $p < 0,03$ ; 105 min:  $p < 0,02$ ; 120 min:  $p < 0,02$ ).

Baseado no objetivo, na revisão de literatura e nas discussões dos resultados, conclui-se que: o consumo do hidratante comercial (Gatorade) apresenta uma vantagem em relação ao consumo com água, ao compararmos o tempo máximo de execução do exercício, sendo desta forma imprescindível para atletas de endurance de grande duração, como triatlo, maratona, travessias e ciclismo de estrada.

\* Dissertação de mestrado. Área de concentração: biociências. Escola de Educação Física/UF RJ. 1993.

\*\* Professor da Universidade Federal de Viçosa/MG.

# **O ENSINO DO JOGO NA ESCOLA: Uma Abordagem Metodológica para a Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física\***

*Marcelo Tavares*

*Orientadora: Professora Dra. Celi Taffarel*

O presente estudo refere-se à análise de uma proposta para o ensino do conteúdo Jogo desenvolvida com alunos de quinta série do Colégio de Aplicação da UFPE.

Levando em consideração dados da realidade a respeito do ensino do Jogo e suas contradições - alienação x emancipação -, foram levantados elementos de uma pedagogia crítica emergente que subsidiasse proposições emancipatórias para o ensino do Jogo na Escola Pública.

Esses elementos foram sistematizados em uma proposta de ensino - Unidade de ensino -, implementada e cientificamente acompanhada, adotando-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, a qual levou em consideração as inter-relações estabelecidas entre escola e sociedade, que determinam a prática pedagógica.

As possibilidades reais de co-decisão em aulas mistas, nas quais o acesso ao saber sistematizado se deu pelo esforço coletivo de pesquisa na construção do conhecimento, a partir da percepção, da análise e das abstrações de experiências vividas na escola e para além dela, desenvolvidas em um clima de responsabilidades mútuas e de alegria, apresentam-se como indicadores da materialização dos princípios de uma abordagem alternativa no ensino dos Jogos, sintonizada com os reclamos de uma perspectiva crítica da Educação.

Minha pretensão com esse estudo é trazer contribuições ao debate nacional acerca da reconceptualização do ensino da Educação Física na Escola Brasileira.

---

\* Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação (UFPE).

**SOARES, Carmem Lúcia.** *Educação Física; raízes européias e Brasil.* Autores Associados, 1994. 167p. (Coleção Educação Contemporânea).

Ao buscar a gênese da Educação Física nos ideais burgueses do século XVIII, contextualizou as "bases científicas" que nortearam a inclusão desta, como disciplina, nos Colégios brasileiros a partir do século passado. Ao longo do trabalho percebe-se a utilização criteriosa de fontes documentais pouco exploradas na área, o que sugere a abertura de novas vertentes de análise do profissional de Educação Física.

O livro ainda nos dá elementos para percebermos que o que devemos descartar em nossa perspectiva metodológica, seja na Educação Física ou fora dela, é o mecanismo do pensamento positivista e não a observação, a experimentação e a comparação que podem ser instrumentos fundamentais de crítica se utilizados de uma forma dinâmica e processual.

**ROMERO, Elaine, FRADE, José C. (orgs.).** *Ensaio; Educação Física e Esporte.* UFES/CEFD, 1994. 276p. v.II.

Essa obra é fruto da total liberdade propiciada aos professores autores dos textos, de expressarem aqui suas concepções pedagógicas, político-ideológicas, filosóficas e sociológicas acerca de educação física e esporte.

Os textos que compõem este livro revelam num primeiro plano, as diferentes tendências existentes no CEFD. Acredita-se que a característica desta obra revela a intencionalidade de participação num processo de construção do conhecimento ainda que se esteja num estágio elementar desse processo.

Nesse entendimento foi possível detectar três blocos de conteúdos que se unem mais proximamente entre si. Um primeiro bloco que diz respeito à reformulação e implantação de um novo currículo no CEFD/UFES e as articulações de disciplinas ou conteúdos com o mesmo. Um segundo, onde se pode identificar questões circunscritas à temática política, interligadas às relações entre causas e conseqüências inerentes ao positivismo e capitalismo influenciando a Educação Física e o Esporte. Um terceiro e último bloco denota questões intrínsecas ao corpo e corporeidade, vista sob diferentes abordagens.

**LUCENA, Ricardo.** *Quando a lei é a regra; um estudo da legislação da Educação Física escolar brasileira.* UFES/CEFD, 1994. 79p. (Coleção Gnosis).

O autor acredita que a principal contribuição desse estudo seja o de chamar atenção para a abordagem e interferência legal que transpassa toda a Educação Física e de forma mais ampla toda a organização social brasileira (trabalhista, escolar e outras). Porque entre nós, os instrumentos legalistas da mesma forma que vão cercando os fatos, constroem as amarras em benefício de uma elite centralizadora e homogeneizadora. Assim, para além da Lei ainda há muitos direitos a conquistar.

Para efetivar esta proposta, o autor percorre pacientemente toda a legislação referente ao assunto, fazendo um trabalho de investigação bastante criterioso e pioneiro, apontando inúmeras questões novas dentre as quais destaca-se a natureza da relação que se estabeleceu entre o Projeto Legislativo e a prática pedagógica denominada Educação Física; relação que ao ser trabalhada com referências teóricas articuladas, minúcia na pesquisa documental e criatividade, aponta para um fenômeno que extrapola ao objetivo inicial.

PAIVA, Fernanda. *Ciência e poder simbólico*. UFES/CEFD, 1994. 254p. (Coleção Gnosis).

Com o rigor necessário à arte do dizer acadêmico e com a magia de torná-lo poético, a autora consegue articular conceitos complexos, como os de representação, habitus e sistema simbólico com problemas concretos, surgidos ao longo da história do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

O instrumental de análise parte das contribuições de grandes pensadores. Segue por caminhos da linguagem, da história nova com concepções de Bourdier, Chartier, Le Goff, Revel e tantos outros, na busca da compreensão de seu objeto de conhecimento: o campo semântico do CBCE, suas tensões, contradições, impasses e utopias.

A autora teve o cuidado de não efetuar um estudo da instituição apenas descrevendo seus documentos. Sua análise documental faz recortes nas formações discursivas que marcaram a ideologia de diferentes momentos na história do CBCE e nelas aparecem os deslocamentos de sentidos de Educação Física e de Ciências do Esporte que circularam e/ou ainda circulam naquela instituição.

OHLWEILER, Zelia Natalia Coletti. *Avaliação na aprendizagem na Educação Física: uma prática possível*. Santa Cruz do Sul : Livraria e Editora da UNISC.

O livro analisa a avaliação da aprendizagem realizada pelos professores de Educação Física nas escolas de 1º grau, colocando sob discussão quatro questões fundamentais:

- a) o "ato de medir" como avaliação;
- b) o mecanismo no comportamento dos professores de Educação Física;
- c) o vínculo entre avaliação e autoritarismo;
- d) a necessidade de incluir a Educação Física e o ato avaliador em um projeto político de mudança, que abarque um campo maior que o propriamente escolar - institucional.

MOLINA NETO, Vicente. *A prática do esporte nas escolas de 1º e 2º graus*. UFRGS, 1993. 79p.

O esporte tem sido apontado como o fenômeno social de maior significação deste final de século, visto que milhões de pessoas participam de atividades esportivas formais, institucionalizadas ou não-formais.

Em função disso, o esporte nas escolas de 1º e 2º graus assume uma importância crescente, pois serve de impulsionador à prática das mais diferentes modalidades esportivas.

Dentro desse contexto, o autor procura identificar os aspectos fundamentais da prática do esporte na escola. Mas não se limita à área da mesma. Sua análise envolve as relações sociais construídas historicamente, levando em consideração uma realidade objetiva, multifacetada, que age sobre a prática pedagógica cotidiana. Daí seu trabalho ter presente a ênfase no desenvolvimento intelectual do ser humano com vistas a uma educação e sociedade mais justas.

A prática do esporte nas escolas de 1º e 2º graus é uma obra que pode revolucionar o ensino da Educação Física, pois mostra o quanto o esporte tem sido usado para interesses outros que não o do preparo do ser humano. Por isso, sua leitura torna-se indispensável não só para os professores de Educação Física, mas também para quem trabalha com o ensino e com o esporte.

SHIGUNOV, Viktor, PEREIRA, Vanildo Rodrigues. *Pedagogia da Educação Física; o desporto coletivo na escola e os componentes afetivos*. IBRASA, 1993. 134p. V.21. (Coleção Biblioteca "Educação Física e Desportos").

Os autores deste livro, procuram, em linguagem simples e acessível, a revisão sistematizada e atualizada do assunto; a abordagem conceitual de comportamentos e a apresentação do desporto coletivo na escola como fator de aprendizagem e desenvolvimento global do ser humano.

O trabalho foi organizado em duas partes distintas, mas relacionadas. Sendo a primeira que trata da abordagem comportamental e compreende a

conceituação de afetividade e o estudo dos componentes do domínio afetivo; discorre sobre as diferentes atuações dos professores no aspecto afetivo, suas conseqüências e repercussões nos diferentes modos de percepção dos alunos; os conceitos de atuação do professor ligados a questões de instrução centrada na escolha de algumas atitudes julgadas relevantes.

Na segunda parte da obra, que trata da "abordagem específica", discute os conceitos básicos e as idéias sobre o desporto coletivo na escola e apresenta também os conceitos e discussões acerca de handebol como modalidade de mudança e crescimento das crianças e a sua utilização nas escolas como fator de aprendizagem e desenvolvimento global.

A obra não se destina apenas ao profissional ou aluno de Educação Física, mas também àqueles que atuam no ensino, não como meros passadores de informações mas, sim, como verdadeiros agentes inquiridores e interpretadores do comportamento e do potencial intelectual do educando.

**FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho. *O ópio da miséria; uma abordagem política de desporto.* UFES/CEFD, 1994. 124p. (Coleção Gnosis).**

A Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, através do Centro de Educação Física está incentivando a produção e divulgação do conhecimento pelo seu corpo docente e discente, tendo como veículo a Coleção Gnosis, que pretende ser um espaço de divulgação de monografias, dissertações, teses e es-

tudos críticos que tenham como foco o homem contextualizado em situação prática e/ou reflexão a respeito das diversas facetas das atividades corporais.

Assim sendo, esta obra é o segundo texto da trilogia iniciada com "A miséria da Educação Física". O terceiro, em preparação, tem como título provisório "Para além da miséria".

Nesta obra "O ópio da miséria" elaborada à luz do marxismo-leninismo, traz uma crítica rigorosa do desporto produzido e veiculado pelo modo de produção capitalista.

Pela seriedade do autor, suas convicções e princípios inarredáveis, sua qualidade intelectual tem se configurado num contraponto raro aos estudos de profissionais da Educação Física e do Desporto que almejam desvincular a interpretação política dos fenômenos ligados à nossa área no Brasil.

**KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do Esporte.* Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1994.**

Esta obra responde ao desafio de fazer do esporte objeto de aprendizagem sistemática e formal intencionada pela escola, uma linguagem complementar às demais e por elas complementada no inteiro sistema das relações em que se empenham corpos capazes da linguagem da ação e da ação da linguagem.

# INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

- 1 - A Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), órgão de divulgação do CBCE, de publicação quadrimestral, tem por finalidade publicar textos encaminhados ou solicitados, em suas diversas seções quais sejam:

## Cartas do Leitor

- comentários dos leitores sobre o que foi publicado nas diferentes seções da Revista;
- cartas encaminhadas por outras instituições ou membros do CBCE contendo informações ou assuntos de interesse da comunidade.

## Pontos de Vista

- pontos de vista emitidos de forma crítica e que digam respeito a temas ou problemas relevantes enfrentados na Educação Física na atualidade.

## Resenhas

- resenhas críticas de livros, artigos, teses e dissertações.

## Entrevistas e Debates

- entrevistas sobre temáticas relacionadas com a área, envolvendo especialistas no assunto tratado;
- transcrição de debates ocorridos em Mesas-Redondas, Fóruns de Debates, Palestras ou similares, por ocasião de Eventos Científicos, devidamente autorizados pelos participantes.

## Relatos de Experiência

- publicações de experiências profissionais, desenvolvidas ou em andamento, que por suas propostas apontem perspectivas críticas na área.

## Artigos

- relacionados à temática central da Revista, solicitados pelo Conselho Editorial;
- relacionados às temáticas da área e apresentados em forma de ensaios ou relatos de pesquisa, encaminhados pelos autores ao Conselho Editorial.

## Resumos de Dissertações e Teses

- resumos de Dissertações e Teses que versem sobre Educação Física/Esportes e que tenham sido defendidos em Cursos de Mestrado ou Doutorado realizados no Brasil ou no exterior.

- 2 - Os textos encaminhados ao Conselho Editorial devem ser redigidos em português, não devendo ser apresentados simultaneamente a outro periódico.

- 3 - Os textos devem ser encaminhados para publicação em três (3) vias, datilografados em espaço duplo, no máximo em doze (12) laudas, e deverão conter:

- uma página de rosto onde conste: a) o título do trabalho em português e inglês; b) a seção a que se destina; c) nome do(s) autor(es); d) indicação em nota de rodapé da entidade científica ou instituição à qual os autores estão vinculados, seus endereços, bem como notificação, caso o trabalho tenha sido apresentado em reunião científica; indicar ainda o patrocinador e o número do processo, caso o trabalho tenha sido subvencionado;

- resumo em português acompanhado dos unitermos;

- resumo em inglês acompanhado dos unitermos em inglês;

- referências bibliográficas, numeradas consecutivamente e ordenadas alfabeticamente pelo(s) sobrenome(s) do(s) autor(es), obedecendo às normas da ABNT-NB-66. Solicita-se que o total de referências bibliográficas não ultrapasse a vinte (20);

**Obs.:** Comunicações pessoais e trabalhos em andamento não devem ser incluídos na lista de referências bibliográficas, mas citados em notas de rodapé.

- 4 - Os originais deverão ser entregues à secretaria do CBCE. Recomenda-se que o autor retenha uma cópia.

- 5 - Os trabalhos serão submetidos à apreciação do Conselho Editorial e, quando forem necessárias, alterações substanciais, os originais serão reencaminhados aos autores. As "leituras de provas" far-se-ão na própria Redação.

- 6 - As tabelas deverão obedecer às "normas de apresentação tabular", resolução nº 886, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Estatísticas, devendo ser datilografadas separadamente do texto.

- 7 - As referências às ilustrações deverão ser feitas em números arábicos e enumeradas em ordem de apresentação. Solicita-se que as ilustrações sejam em menor número possível. Para as ilustrações a traço, exigir-se-á de cada uma (sem legenda) uma fotocópia (não fotostática) de boa qualidade de duas vezes o tamanho original. Todos os pontos gráficos, linhas etc. deverão ser o mais simples possível e suficientemente fortes para reter clareza na redução. Um esquema horizontal ou quadrado é preferível ao vertical, pois um desenho vertical desperdiça mais espaço. Não devem ser usados os mesmos símbolos em duas curvas onde os pontos possam ser confundidos. Os símbolos x ou + devem ser evitados. Para diagramas dispersos, são preferidos símbolos inseridos. Uma lista de legendas para as ilustrações deverá ser apresentada em folha separada e ser passível de interpretação, sem referência ao texto.



RUA DO COMÉRCIO, 1364 - FONE: (055) 332-6100 - BARRAL 263 - FAX (055) 332-3717 - 99200-000 - UUI-RS