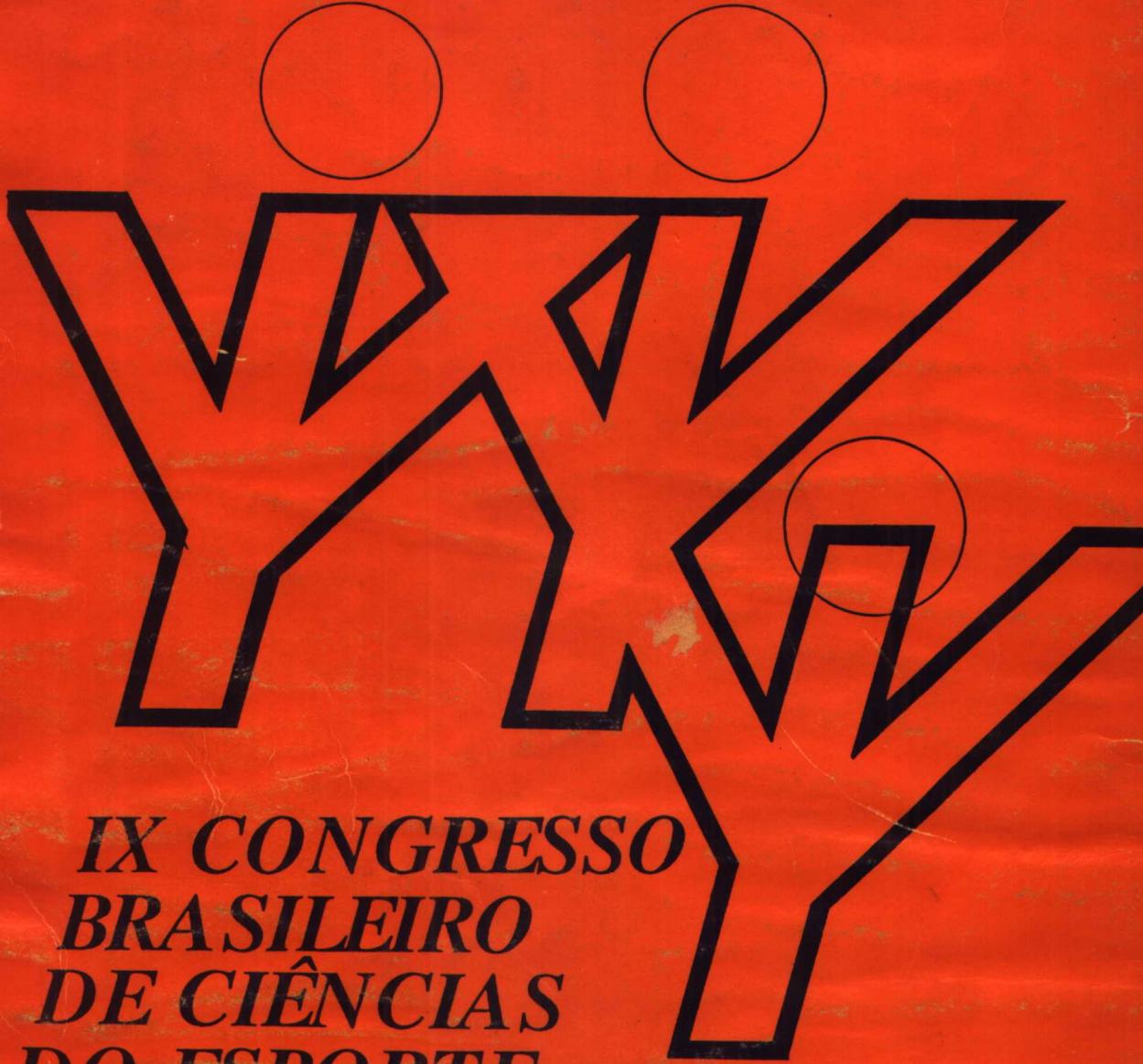


REVISTA BRASILEIRA DE

CIÊNCIAS DO

ESPORTE





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

INTERDISCIPLINARIDADE, CIÊNCIA E PEDAGOGIA

VITÓRIA - ES

03 a 08 de setembro de 1995



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



Fundação: 17 de setembro de 1978

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

<p>COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE</p> <p>DIRETORIA Biênio 94/95</p> <p>PRESIDENTE Valter Bracht</p> <p>VICE-PRESIDENTE Elenor Kunz</p> <p>DIRETOR CIENTÍFICO Sílvana Goellner</p> <p>DIRETOR ADMINISTRATIVO Iracema Soares</p> <p>DIRETOR DE DIVULGAÇÃO Sérgio Carvalho</p> <p>DIRETOR FINANCEIRO Wilron Trapp</p> <p>EDITOR CHEFE Elenor Kunz</p> <p>EDITORIA ADJUNTA Ana Marcia Silva Carlos Luis Cardoso Giovani Pires Iara R. D. de Oliveira Ingrid Dittrich Wiggers Iracema Soares Janice Zarperllon Mazo Juarez Muller Dias Julio C. S. Rocha Maria C. M. Mocker Maria do Carmo S. Kunz Maurício Roberto da Silva Paulo R. C. Capela Raquel S. de S. Siebert</p> <p>CONSELHO EDITORIAL Aguinaldo Gonçalves Apolônio Abadio do Carmo Celi N. Z. Taffarel Elaine Romero Markus Vinicius Nahas Maria Gláucia Costa Nelson Carvalho Marcellino Ricardo D. Petersen</p>	<p>EDITORIAL: Tempo de avaliar 150</p> <p>ARTIGOS</p> <p>AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: uma Produção de Verdade Disciplinar 151 Raquel Stela de Sá Siebert</p> <p>EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: a Percepção Discente 158 Irene Conceição Rangel Betti</p> <p>ALTERAÇÕES NO CONHECIMENTO, ATITUDES E HÁBITOS DE ATIVIDADE FÍSICA EM UNIVERSITÁRIOS QUE CURSARAM EDUCAÇÃO FÍSICA CURRICULAR NA UFSC 168 Vanessa Lins Fraucafaci e Markus Vinicius Nahas</p> <p>O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CAPOEIRA NO BRASIL 173 José Luiz Cirqueira Falcão</p> <p>LESÕES DESPORTIVAS: Conceitos Básicos 183 Aguinaldo Gonçalves, Bráulio Araújo Jr., Flávia Maria Serra Ghirotto, Edgard Mattiello Jr., Ismael Fernando Fattarelli, Susana Gygo Aires</p> <p>PONTO DE VISTA</p> <p>ESTÁGIOS DE APRENDIZAGEM MOTORA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE HABILIDADES MOTORAS 191 Joaquim Felipe de Jesus</p> <p>RESENHA</p> <p>EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Fundamentos para uma Abordagem Desenvolvimentista [GO TANI et al.] 196 Marcelo Guina Ferreira, Ranah Manczeno Rodrigues, Rosicler Goedert, Fernando Gonzalez e Valter Bracht</p> <p>ENTREVISTA E DEBATE</p> <p>OS NOVOS MILITANTES CULTURAS 200 Erivelto Busto Garcia</p> <p>A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA 209 Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira</p> <p>RELATO DE EXPERIÊNCIA</p> <p>PROJETO DE ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CUIABÁ 213 Beleni S. Grando e Márcia L. F. M. Sodré</p> <p>RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES</p> <p>EFEITO DO TREINAMENTO EM NATAÇÃO SOBRE O BRONCOESPASMO INDUZIDO POR CORRIDA SUBMÁXIMA EM ESTEIRA 215 Antônio José Natali</p> <p>DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CORPORAL: uma Experiência da Educação Física na Idade Pré-Escolar 216 José Pereira de Melo</p> <p>APRENDIZAGEM E DESEMPENHO DE AÇÕES MOTORAS: Retrospectiva e Perspectivas dos Idosos 216 Giovana Zarperllon Mazo</p> <p>PUBLICAÇÕES DE LIVROS 217</p> <p>CARTA AO EDITOR 218</p> <p>INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES 219</p>
--	---

REVISTA FINANCIADA POR RECURSOS DO
Programa de Apoio a Publicações Científicas
MCT CNPq FINEP

APOIO
NEPEF/CDS/UFSC

COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO
SEDIGRAF - Serviços de Editoração e Gráfica

TEMPO DE AVALIAR

Tarefa sempre prevista em qualquer proposta sistematizada de intervenção em uma dada realidade, a avaliação revela-se indispensável ao processo pedagógico de ensino-aprendizagem, por conta de sua propriedade de oferecer subsídios acerca do desenvolvimento do próprio processo em si, visando o aperfeiçoamento de seus rumos. Por apresentar tais características, a avaliação guarda íntima relação com o planejamento do ensino, o qual deve ser constantemente revisto em função das informações obtidas através dos instrumentos avaliativos. Por outro lado, a avaliação precisa apresentar-se em consonância com os objetivos definidos para a situação de ensino, de modo a retratar, com a fidelidade possível, se estes objetivos estão ou não sendo alcançados, e em que grau, daí decorrendo outras decisões didáticas necessárias à aprendizagem.

Apresentada desta forma, tal compreensão de avaliação no processo educativo pode ser identificada como uma estratégia meramente técnica, com a neutralidade preconizada pela abordagem positivista de ciência. Este é, talvez, o primeiro de uma série de equívocos que cercam a avaliação educacional, especialmente no que se refere à Educação Física. A avaliação assim como, de resto, todo o processo de planejamento e desenvolvimento do ensino terá sempre um viés político, que norteará as tomadas de decisões em diferentes momentos; decisões estas que servirão para orientar o ensino no sentido da inclusão ou da exclusão dos educandos, da manutenção ou da transformação do contexto objetivado. E isto será sempre um processo político, porque calcado nos valores presentes no ideário de quem planeja, desenvolve e avalia uma ação educativa. Por tudo isto, entendemos que a avaliação não é neutra, ainda que se apresente como uma estratégia também técnica, da qual nenhum educador, comprometido com um ensino de qualidade, pode abrir mão, sob pena de cair no espontaneísmo da prática pela prática, da atividade como um fim em si mesma.

Em parte, esta tendência a entender avaliação a partir dos pressupostos da tecnologia educacional (o chamado tecnicismo), tem origem na própria indefinição ou uso inapropriado do termo, especialmente no âmbito da Educação Física, onde avaliar foi utilizado como sinônimo de "medir", pelo menos por grande parte dos profissionais da área. Sem deixar de reconhecer o mérito dos estudos científicos que visam, a partir de dados quantificáveis/mensuráveis, estabelecer relações causais, temos claro que avaliação compreende um sentido mais amplo, não limitada a classificar ou selecionar alunos. Inclusive porque este entendimento restrito de avaliação enseja o seu uso como

instrumento autoritário de opressão. Por outro lado, admitindo-se avaliação como "referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola" (Coletivo de Autores, 1992:103), é possível pensar em formas participativas, cooperativas e autônomas de avaliar, que busquem, sobretudo, a compreensão crítica da realidade.

Portanto para nós, da editoria-adjunta da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, é motivo de satisfação estarmos levando aos associados do CBCE o resultado de reflexões acerca do tema, produzidas por autores que objetivam, através das estratégias em que acreditam, um entendimento superior para a avaliação. Satisfação esta que se amplia pelo fato de estarmos também nos submetendo francamente a uma avaliação quanto ao compromisso assumido há quatro anos com o Colégio, no sentido de contribuir com a editoração da RBCE. Com o processo eleitoral do CBCE em andamento, aproxima-se o final da gestão da atual diretoria e, com ela, encerra-se este nosso ciclo junto à Revista. Durante este período, foram nossos propósitos regularizar a sua periodicidade, levar em frente a intenção de pluralidade no que diz respeito ao seu perfil editorial, abrir espaços para novos autores, preservadas a qualidade científica e a relevância social das publicações, enfim, garantir à comunidade brasileira da Educação Física/Ciências do Esporte um veículo para a socialização dos conhecimentos produzidos por nossos associados.

Pela responsabilidade da tarefa, só foi possível levá-la a termo porque tivemos o apoio de diversas pessoas e entidades, cujos nomes não caberiam neste editorial! Entretanto, mesmo correndo o risco de, involuntariamente, omitirmos alguns, não podemos deixar de mencionar e agradecer a confiança da própria diretoria do CBCE, o apoio financeiro do CNPq, o respaldo administrativo do Centro de Desportos da UFSC, a compreensão da Editora UNIJUÍ, a atenção e disponibilidade do corpo de Consultores Técnicos formais e informais, a colaboração dos autores que, efetivamente, "fizeram" todos estes números da Revista, os sócios que inúmeras vezes se dirigiram a nós para contribuir com críticas e sugestões. Temos claro nossos erros e limitações, decorrentes até mesmo do nosso não-profissionalismo na área. Fica, entretanto, a certeza de cada um dos membros dessa editoria-adjunta de que "fizemos tudo o que podíamos, ainda que não fosse tudo o que era necessário!"

Giovani De Lorenzi Pires
Editoria-adjunta/RBCE-NEPEF/CDS/UFSC

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: uma Produção de Verdade Disciplinar

Raquel Stela de Sá Siebert*

UNTERMOS: Avaliação em Educação Física;
Relações de Saber-Poder;
Autonomia e Heteronomia;
Razão e Desrazão;
Instituído e Instituinte;
Autogestão Pedagógica.

RESUMO: O objetivo deste texto é, a partir das leituras de Foucault, refletir sobre como foi produzido o discurso de verdade sobre o exame, a avaliação e todas as suas conseqüências ao longo dos séculos. Buscamos questionar, entre outras coisas, a avaliação enquanto processo institucional baseada no modelo burocrático de organização, repensando-a em outras bases organizacionais, não organizadas hierarquicamente. Uma avaliação construída no projeto comum dos grupos, ou seja, num projeto de autogestão pedagógica, onde se busque, principalmente, relações horizontais, criação de novas relações entre os indivíduos. Relações estas baseadas na igualdade entre seus membros dirigida contra privilégio de qualquer exploração.

Normalmente, quando escutamos falar em avaliação educacional, por um lado, aparece a concepção que se refere ao acompanhamento da ação do aluno, com a finalidade de constatar o que o mesmo aprendeu daquilo que lhe foi ensinado. Por outro lado, a avaliação é compreendida, também, no sentido de avaliar programas de educação, as pesquisas desenvolvidas, o próprio trabalho docente do sistema educacional. Ou seja, o que é, normalmente, uma avaliação institucional (Kassick, 1994). Esta autora observa que qualquer uma destas avaliações baseia-se num modelo burocrático de organização, portanto, é unidirecional, isto é, calcada numa relação de poder subjacente à organização piramidal.

Segundo Saul (apud Kassick, 1994), a história da avaliação no Brasil segue a trajetória da avaliação americana com defasagem de mais ou menos um década. Explica que na década de 30, nos Estados Unidos, a avaliação se preocupava, principalmente, com o processo de mensuração escolar. Neste contexto, aparecem com ênfase os estudos de Tyler e Smith. Na década de 50, Tyler sistematiza suas idéias, apresentando uma preocupação com o controle do

planejamento, análogo ao processo de produção industrial. O modelo de avaliação apresentado por este autor é baseado numa abordagem quantitativa, de cunho positivista, e vai influenciar na produção teórico-prática de avaliação até o final da década de 70. A partir desta época, pelos meados de 78/80 começam a proliferar as propostas de avaliação que se utilizam de uma abordagem qualitativa.

Já, a bibliografia atual da educação faz a crítica à educação capitalista, mas não tem se preocupado em desarticular a organização da avaliação. A mesma se baseia em discursos de verdade e, por isso mesmo, não questiona o processo em que as coisas se dão na organização burocrática, não se pergunta como se formaram os domínios de saber a partir das práticas sociais (Foucault, 1973).

Quando pensamos em avaliar em Educação Física, é importante refletirmos sobre o que o autor acima mencionado nos esclarece: como é que as práticas sociais podem levar a engendrar domínios de saber, que não apenas fazem com que apareçam novos objetos, conceitos e técnicas, como, também, fazem nascer através da história, a constituição de "sujeitos".

* Membro do NEPEF/CDS e do NAT/CED/UFSC.

Segundo Foucault (1989), em nossa sociedade, a economia política da verdade apresenta algumas características importantes, tais como:

- A verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem;
- Está submetida a uma constante incitação econômica e política;
- É objeto de uma imensa difusão e de um imenso consumo;
- É produzida e transmitida sob controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos;
- É objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas).

Ele esclarece que é necessário, pois, que se pense os problemas políticos dos intelectuais não em termos de *ciência/ideologia*, mas em termos de *verdade e poder*.

Sobre avaliação escolar, a atual bibliografia brasileira tem apresentado alguns pressupostos que se propõe a uma mudança no contexto da *ciência/ideologia*, no entanto, nenhuma delas tem se preocupado em avaliar através da democracia direta em termos de *verdade/poder*, ou seja, onde todos os envolvidos com o processo possam interferir, ter poder de decisão sobre o todo. No modelo de avaliação utilizado pelas instituições escolares brasileiras em geral e pela Educação Física em especial, os critérios de qualidade de quem vai ser avaliado vão depender, essencialmente de quem está avaliando, colocando o avaliado numa condição de *objeto a ser medido*, normalmente através de um bateria de testes. A idéia de rendimento na Educação Física traz em si mesma a obrigação da vitória e, conseqüentemente, dos resultados. Neste contexto, o rendimento físico dos estudantes necessita ser medido, impondo-lhes técnicas de treinamento para a melhoria da execução do gesto esportivo. Santin (1994) argumenta que quem age tecnicamente reclama por exercícios bem definidos, medidas e cálculos precisos, gestos perfeitos e produtivos que lhe garantam o sucesso absoluto.

Sabemos que na Educação Física (Siebert, 1992) esta questão é muito comum, por exemplo, que o estudante torne-se objeto de mensurações quantitativas num tipo de avaliação da aprendizagem que privilegia, sobretudo, as habilidades motoras, o condicionamento físico, ou ainda, as formas de memorização, em detrimento de suas percepções.

Gonçalves (1994) observa que a valorização excessiva do rendimento absorve o professor de Educação Física com medidas e avaliações, privilegiando as competições e, conseqüentemente, àqueles estudantes que possuem melhores aptidões esportivas, contribuindo, desta forma, para a formação das elites esportivas. Neste sentido, classifica os estudantes em mais dotados e menos dotados. Esta autora explica que neste contexto, o corpo é percebido como um feixe de instintos portadores de leis consideradas fisiológicas e mecânicas. Oportuno lembrar que estas leis não são naturais, mas sim, criadas/produzidas pelos homens.

Segundo Beltrão (1992), o poder disciplinar da escola se utiliza de um *dispositivo de exame* que:

- compara a partir do modelo, podendo com isto estabelecer relações de semelhança entre comportamentos, habilidades e desempenhos;
- diferencia os indivíduos colocando-os em níveis variados, a partir de medidas quantitativas ou qualitativas, referentes à comportamentos, desempenhos, aptidões;
- homogeneiza a partir de uma organização preliminar, redistribuindo, com o apoio do modelo para reforço do aprendizado;
- exclui delimitando fronteiras, transformando o diferente em deficiente, excluindo desta forma, qualquer manifestação de anormalidade.

O exame, conforme a autora, conduz o indivíduo a ser alvo e instrumento para o poder, a ser objeto, para o saber: como instrumento efetua-se sua "sujeição" à rede disciplinar, e como objeto do saber é feita sua "introdução" no discurso científico. O exame, por um lado, obriga a confissão, e por outro, leva ao julgamento. Portanto, o indivíduo que não se submete ao modelo disciplinar pré-estabelecido pela instituição escolar, deve se sentir culpado, deve ser punido.

É um dispositivo que trabalha o corpo dos homens, manipulando seus elementos, produzindo seu comportamento, e fabricando o tipo ideal necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade disciplinar. Neste contexto, o corpo só se torna força de trabalho quando manipulado pelo sistema político de dominação, característico do poder disciplinar (Siebert, 1994 a).

A busca de capacidades físicas e habilidades motoras na Educação Física de forma unilateral, utilizando-se unicamente critérios de desempenho, eficácia e produtividade, gera uma proposta que submete os estudantes aos padrões de avaliação

utilizados e aceitos pelo professor enquanto produção de verdade. No entanto, essa avaliação deixa de levar em conta as análises sobre como as subjetividades dos professores foram produzidas, ou quais mecanismos disciplinares induziram as uniformidades e conformidades generalizadas nas instituições escolares.

Na maior parte das vezes, o ensino escolar da Educação Física não acontece através de experiências perceptivas, saberes, mas sim por meio de conhecimentos considerados universais, privilegiando quase sempre o futuro do estudante (tal como a preparação precoce para o Esporte). Em função deste futuro promissor ele aprende a postergar inúmeros desejos ligados a sua própria experiência.

Foucault (1989) explica que é importante que se reflita sobre o exame a partir das relações de saber-poder, no entanto, esclarece que precisamos parar de ver o poder como coisa somente negativa, que apenas exclui, reprime, recalca, esconde. Ele observa que, de fato, o poder produz, domínios de objetos, produz rituais de verdade. Possui eficácia produtiva, riqueza estratégica, uma positividade. O poder não existe, existem sim práticas ou relações de poder. Portanto, o poder é algo que se exerce e que funciona como uma maquinaria e que se dissemina por toda a estrutura social. Salienta que este caráter relacional implica que as lutas contra seu exercício não possam se dar de fora. Qualquer luta é resistência dentro da própria rede de poderes (teia). O poder está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças, situações estratégicas, afrontamentos. Nesta relação, ou se ganha ou se perde. Por isto mesmo, é difícil dar conta de explicar o poder como um fenômeno que diz respeito apenas às leis ou à repressão, já que ele é produzido, é positividade. É, pois uma relação.

Um dos objetivos a atingir, portanto, para que tenhamos uma maior base de participação dos estudantes de Educação Física no processo educativo, é a convicção de que é possível haver criação de novas relações entre os indivíduos. Relações estas baseadas na igualdade entre seus membros dirigida contra privilégio de qualquer exploração. É criar um novo sistema de "relações sociais". Acreditamos, pois, que somente através desta convicção o estudante conseguirá reencontrar valores e objetivos que lhe desenvolvam identidade e segurança, encontrando o caminho da realização do desenvolvimento equilibrado e multidimensional de suas potencialidades criadoras, no sentido de sua humanização e da autogestão (Baptista et. al., 1995).

Quando temos em mente esta convicção, começamos a pensar uma outra forma de avaliação, que seja calcada em outras bases organizacionais, não organizadas hierarquicamente, e que vai permitir uma situação onde todos os envolvidos possam participar efetivamente do ato de avaliar.

Para Kassick (1994) nesse processo não existe dicotomia entre avaliado-avaliador e o foco de atenção centra-se, principalmente na análise qualitativa das relações do grupo. Esta autora explica ainda que, neste contexto, não são as pessoas ou programas em si que são avaliados, mas os objetivos comuns, forjados "em comum" pelo grupo e não pela cúpula burocrática.

Pensar a avaliação neste sentido, exige uma participação que deve ser expressa de outra forma, ou seja, permitindo a possibilidade dos estudantes exercitarem o seu ato-poder. Conforme Beltrão (1992), a partir das leituras de Mendel e Vogh, o ato-poder no âmbito do político proporciona ao indivíduo medir o poder de seus atos pelos resultados que produz, permitindo, ainda, julgar o controle que tem sobre o mesmo, descobrindo de que modo o seu ato desencadeia outros atos fora de si. A autora diz, ainda, que é graças à descoberta do ato investido de poder que o indivíduo submete a realidade à prova, apreende as suas possibilidades frente as resistências do mundo, tomando consciência de que todo poder emana de uma atividade humana e que, portanto, não deve ser considerado como expressão de qualquer transcendência. Neste sentido, todos detém o poder de avaliar, isto é, de coparticipar de todas as decisões para o alcance dos objetivos propostos pelo grupo.

Pey (1994) explica que somente com relações não hierarquizadas é possível viver "atos poderes", ou seja, revestir de poder o ato de quem age. Para esta autora autonomia é, pois, a possibilidade de realizar atos poderes. Diz que um dos processos que tem aumentado progressivamente a separação entre o ato e o poder, que o mobiliza nas instituições escolares, é a infantilização dos estudantes, deixando claro que, por um lado, o grau máximo de infantilização é a heteronomia, a dependência e que, por outro, o grau máximo de autonomia é a autodeterminação.

Kassick (1994) salienta que a concepção de avaliação da qual a escola tem se utilizado, constitui-se, historicamente, pela idéia de escolarização enquanto disciplinação. Neste sentido, os estudantes vêm sendo muito mais produzidos disciplinarmente, para repetir coisas já ditas e feitas, do que para

decidir, julgar e avaliar. A Educação Física se fez protótipo de um corpo disciplinado, forte, saudável, numa sociedade estabelecida pela ordem.

Para Pey (1994), a escolarização, enquanto processo institucional de transmissão e produção de "um certo conteúdo curricular disciplinar", limita a educação enquanto processo de preparação das pessoas para a autonomia, prejudicando as práticas educativas de estudar, que possam fazer pontes entre aquilo que se gosta e o que se poderia fazer. Esse processo vai se refinando, chegando até a definição dos papéis sociais que os indivíduos precisam desempenhar na sociedade.

As instituições sociais pretendem ter autoridade sobre o indivíduo e, sendo assim, os mesmos devem comportar-se conforme as regras estabelecidas pelas mesmas. Toda instituição (também a escola) utiliza-se de mecanismos disciplinares e tem um corpo de conhecimento - tal qual a pedagogia - que é transmitido como receituário, isto é, um tipo de conhecimento que fornece as regras de conduta institucionalmente adequadas (Siebert, 1994 b). O mesmo constitui a dinâmica motivadora da conduta institucionalizada, definindo as áreas institucionalizadas da conduta, designando todas as situações que se localizam dentro da área, além de definir também os papéis que devem ser desempenhados no contexto das instituições. Este conhecimento (que é definido por áreas como a Pedagogia, Psiquiatria, Psicologia, Biologia, Educação Física, entre outras) é socialmente objetivado, transmitido e assimilado como um corpo de verdades universalmente válidas sobre a realidade. Qualquer desvio desta ordem, toma caráter de um afastamento da realidade. Desta maneira, os significados institucionais são impressos e, se por acaso, os mesmos venham a ser esquecidos, deve haver um mecanismo/dispositivo mediante os quais os mesmos possam ser reimpressos e rememorizados. As instituições incorporam-se, assim, à experiência do indivíduo por meio dos papéis. Ao desempenhar os papéis, o indivíduo participa de um mundo social.

Kassick (1994) explica que este paradigma que objetiva controlar e disciplinar, resultará num conhecimento do avaliado, que se dará pelo conhecimento que o avaliador terá do avaliado, contribuindo para a construção de um indivíduo que será anulado, já que tudo o que não está previsto nos papéis legitimadores, não é reconhecido pelo discurso hegemônico.

A multiplicação das tarefas específicas, produzida pela divisão do trabalho, requer soluções padronizadas, que possam ser facilmente apreendidas e transmitidas. Estas, por sua vez, requerem o conhecimento de certas situações e de relações entre meios e fins, em termos de quais situações são socialmente definidas. Isto é, cada indivíduo deverá mais e mais se especializar, tornando-se o administrador competente do seu setor, de acordo com o seu cabedal de conhecimentos. Para além do número e da complexidade crescente das tarefas de gestão, as grandes organizações têm que encarar a sua atividade de um ponto de vista puramente técnico e obter a previsibilidade mais exata possível quanto aos resultados. A base técnica e econômica, cada vez mais especializada e complexa das sociedades industriais, exige uma determinada calculabilidade, uma definição racional, objetiva e impessoal nos resultados. Para isto, é necessário produzir subjetividades subordinadas a normas e regras, ligadas a objetivos definidos.

A medida que a instituição escolar forma para o desempenho destes papéis, ela trabalha no sentido de produzir o homem que a sociedade precisa, ou seja, o bom filho, o bom aluno, o bom médico, o bom professor, etc. Aparece, assim, a dupla função da escola: a aproximação do modelo do indivíduo burguês e a fragmentação do indivíduo (Kassick, 1994).

Com esta preocupação, a escola centra a avaliação principalmente nos conhecimentos, nos hábitos e nas habilidades do avaliado. Esse tipo de avaliação é bastante presente na Educação Física e nos Esportes onde persiste a extrema instrumentalização/disciplinamento do corpo através do hábito, empobrecendo os saberes que poderiam surgir a partir da memória sobre um corpo que sente, se expressa, comunica e também cria.

Beltrão (1992) salienta que a sociedade autoritária nos retira a *memória* e coloca em seu lugar a sua falsificação - o *hábito*. Nos retira a educação e coloca em seu lugar a falsificação - o *adestramento* - utilizando, em ambos os casos, o mecanismo da repetição das ações até a sua assimilação. Nos retira a possibilidade de pensar e comunicar o pensado e coloca em seu lugar a sua falsificação - a *persuasão*, que utiliza o mecanismo do *apagamento dos desejos do ouvinte* e a sua conformação ao desejo do falante. Não aceita a diferença, colocando em seu lugar a sua falsificação - a *unidade*. Esta autora esclarece, ainda, que a sociedade autoritária nos retira a *companhia* e coloca em seu lugar a *conspiração*, nos retira a *amizade* e

coloca em seu lugar a cumplicidade, pelo mecanismo da estimulação do medo e da crueldade. Nos retira a liberdade e coloca em seu lugar a vontade, nos retira a paz e coloca em seu lugar a segurança miserável, através do mecanismo da analogia - faz de conta que são a mesma coisa. Nos retira a política (o poder de cada um) e coloca em seu lugar o corpo político (o poder da sociedade como se esta fosse um indivíduo), através do mecanismo da identificação (um retrato que funciona como espelho) e da representação (*a delegação da decisão na mão do representante - ele sou eu e me representa, me substitui*).

É Foucault (apud Chaves, 1988), ainda que nos ensina como estas questões ocorrem por meio de uma análise das relações de poder e de saber, ou seja, através da construção do discurso tais como aqueles que distingue o louco do normal. Este autor procura mostrar como se transforma o diferente em deficiente, para, eficientemente, utilizar suas forças. Em sua obra *Nascimento da Clínica* (apud Chaves, 1988), Foucault explica que a medicina clássica, que tem como modelo a história natural, é uma medicina classificatória, por isso mesmo, importa-lhe compor um quadro taxinômico, classificando e hierarquizando as doenças em classes, ordens, gêneros e espécies, para finalmente estabelecer entre elas as identidades e as diferenças. É a partir disto que se forma, na Idade Clássica, um conhecimento médico sobre a loucura - tomando a razão como critério primordial e necessário. Foucault (apud Chaves, 1988) explica que a loucura, tendo como causa o vício e como sintoma o delírio ou a paixão, é compreendida ao nível do conhecimento, desordem moral, ofuscamento da razão, *desrazão*. No século XIX há um deslocamento à nível teórico da concepção de loucura, entendida como *desrazão*, para uma concepção de *alienação* que à nível institucional se traduz por uma crítica ao enclausuramento clássico que acaba por constituir um espaço de reclusão específico para o louco: o asilo. Deixando de ser *desrazão*, a loucura torna-se "alienação". O que este deslocamento opera é de fundamental importância, ou seja, a antropologização, a subjetivação, a psicologização da loucura. Este autor explica que retirar o louco do ambiente familiar ou do mundo normal não significa apenas transportá-lo de um lugar para o outro, mas *retirá-lo do espaço da desordem para o espaço da ordem*. Esta implantação da ordem no asilo não pode ser alcançada apenas pela exclusão, mas se completa pela necessidade de uma *relação de autoridade entre o médico e os doentes*. A cura significa, aqui, um retorno à razão que

só poderá se efetuar a partir do confronto entre a vontade irracional, a paixão desenfreada do doente e a vontade racional do médico.

Foucault (apud Chaves, 1988) observa que é muito importante a *interiorização* por parte do doente, *da razão e da ordem* encarnadas na figura do médico, único condutor do processo de cura. Processo este eminentemente *moral* (é preciso para isto, ganhar a sua confiança, construindo uma relação de dependência). Para que seja curado, ele precisa *reconhecer sua culpa*, tornando-se cúmplice neste jogo. Fazendo algumas aproximações destas referências de Foucault da Psicanálise com a realidade da Pedagogia, podemos observar que as disciplinas escolares também se utilizam destes mesmos dispositivos disciplinares, isto é, o estudante precisa *se submeter* ao discurso racional do pedagogo para que seja considerado normal, pois se o mesmo não se enquadrar neste modelo é tido como deficiente, delinqüente, desviante e, por isso mesmo, precisa ser punido ou até excluído do lugar da ordem.

As escolas, de uma forma geral, têm trabalhado com muita competência no sentido da infantilização, dependência e insegurança do aluno. O poder da avaliação é centrado na mão dos pedagogos-especialistas, não oportunizando em momento algum, que o estudante interfira neste processo. A função do estudante na instituição escolar tem se resumido a obedecer as ordens vindas de cima, se constituindo assim, uma divisão estanque entre aqueles que dirigem o processo educativo e aqueles que são subordinados à ele. As ordens dadas não se limitam apenas às tarefas diárias. Os especialistas decidem, também, sobre o controle de regras disciplinares e tudo que se refere ao comportamento dos estudantes.

A autoridade da administração escolar é legitimada em termos racionais, sustentada por um sistema de produção de discursos que submete os indivíduos a terem um comportamento adequado aos objetivos da organização.

Concordo com Kassick (1994) que a avaliação é apenas uma *parte* do todo, um processo de mudança e, se pretendemos modificá-la, é necessário lutarmos no sentido de passar por um outro tipo de ordem social, por uma *outra forma de organização*. No entanto, a tensão no sentido deste nova ordem, deve ser construída no projeto comum dos grupos, num *projeto de autogestão pedagógica*, onde se busque, principalmente, relações horizontais, não hierárquicas. Explica a autora que, sendo assim, no lugar da *uniformização* teremos as *diferenças* - que serão

vistas apenas como diferenças e não como deficiências previstas no modelo de organização burocrática.

Sabemos que o resultado do processo de construção coletiva dos saberes é do máximo interesse dos envolvidos no processo, portanto, deve contar com a participação de todos, tornando-se um meio de dar retorno do quanto se aproxima ou se distancia do projeto comum. *A avaliação é, pois, necessária neste projeto de autogestão para esclarecer o quanto cada diferença essencial na vida do grupo está enriquecendo o mesmo na busca do que é comum ao interesse de todos.* No entanto, sabemos que este processo vai acontecer no confronto das relações de poder durante as aulas, que poderão tornar-se conteúdos escolares: na medida em que se explicitam como as relações de força ocorrem, na medida que o próprio grupo experimenta, instituindo novas relações não autoritárias, poderão ser desencadeadas outras formas instituintes de avaliar.

Barembliitt (apud Pey, 1994) salienta que *instituinte* é o processo mobilizado por forças produtivo-descendente-revolucionárias que tende a fundar instituições ou a transformá-las, como parte do devir das potências e materialidades sociais. Salienta que no transcurso do funcionamento do processo de institucionalização, o instituinte inventa instituídos e logo metamorfoseia ou cancela, de acordo com as exigências do devir social.

Portanto, acreditamos que o fato de haver reconhecimento, por parte dos estudantes, dos instrumentos da avaliação - enquanto instrumentos de poder e de saber -, poderá desencadear um processo de desativação dos mesmos, isto é, que os estudantes passem a exigir que a responsabilidade na construção destes mecanismos seja do grupo como um todo, enquanto projeto comum. Pey (1994) explica que lutar por autonomia de gestão, sua e dos estudantes, é ver as coisas de outra maneira, é buscar a dignidade de representar a si mesmo, conhecendo, realizando atos poderes, avariando a instituição (quebrando as suas regras, duvidando das suas verdades) instituindo coisas singulares.

Percebemos pois, que a avaliação no sentido da autogestão só se concretizará na medida que seus participantes determinem e organizem a direção de suas ações. Autogestão significa uma coletividade se organizando na unidade e liberdade de ação, reapropriando a força social produzida no grupo, pelo próprio grupo, utilizando para si a sua consequência - o poder social, ou seja, redistribuindo-o e

mantendo-o entre e em favor de seus membros. As comunidades instituem-se, organizam-se e estabelecem de maneiras livres e originais, dando-se os dispositivos necessários para gerenciar suas condições e modos de existência (Barembliitt, apud Pey, 1994).

Pey (1994) diz que a forma de organização não hierarquizada exige um empenho pessoal, uma participação direta e efetiva e uma consciência individual marcante, ao contrário das formas de organização heterogestionárias que recorrem à coerção, à chantagem e à recompensa como fundamento da submissão hierárquica. Isto implica, reconhecer na autogestão, não apenas uma negação da sociedade, mas sim, em concebê-la como *uma nova sistemática organizacional da sociedade.*

Neste contexto, devemos, portanto, questionar não apenas as formas de administração mas, principalmente, entender até que ponto estas formas constituem numa invenção para respaldar o mito da eficácia econômica, representando um dado modelo social de hierarquização e dominação.

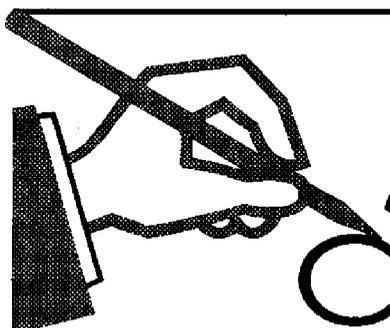
Assim, as obras de Foucault têm nos feito refletir e nos ensinado muito sobre como foi/é produzido o discurso de verdade sobre o exame, a avaliação e todas as suas consequências ao longo dos séculos.

Encerramos esta reflexão que não é uma coisa acabada, mas ansiedades que estamos vivendo enquanto profissionais da Educação, trazendo um depoimento de um estudante da 8ª série da escola pública Municipal de Florianópolis sobre avaliação, que traduz em muito o que discutimos neste texto. O aluno explica que seus professores

"... dão muito zero e isto me chateia muito. Se eu fosse fazer (o que fazem) conosco, eles estariam malucos, porque eles veriam tanto zeros na sua frente. Os professores batem com a porta em nossa cara e se ficamos nervosos(...) nos dão zero. Quando eles nos dão zero, nós ficamos nervosos e eles nos mandam para a rua. Quando nós vamos para a rua, nós ficamos nervosos. Eles nos botam em suspensão. Quando eles nos botam em suspensão, nós ficamos putos e eles nos expulsam dos colégios e quando eles nos expulsam, nós ficamos felizes e vamos para casa" (apud Kassick, 1994).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRÃO, Ierecê R. *A Didática e a Formação de Professores de História: em busca da explicitação das relações poder-saber na organização do trabalho pedagógico*. Florianópolis. Dissertação de Mestrado em Educação, 1992.
- BAPTISTA, José, KOVÁCS, Ilona, ANTUNES, Conceição Lobo. *Uma gestão Alternativa - para uma sociologia da participação nas organizações a partir de uma experiência Portuguesa*. Lisboa, Portugal : Ed. Relógio D'Água, 1985.
- CHAVES, Ernani. *Foucault e a Psicanálise*. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8.ed., Rio de Janeiro : Graal, 1989.
- _____. *La Verdad y Las Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro : Gedisa, 1973.
- GONÇALVES, Maria Augusta S. *Sentir, Pensar, Agir - corporalidade e educação*. Campinas : Papirus, 1994.
- KASSICK, Neiva Beron. *Avaliação para além da Dimensão Técnica*. Centro de Educação. Florianópolis : UFSC, 1994 (Mimeo.).
- PEY, Maria Oly. *Oficina de Alfabetização Técnica - propondo uma modalidade de trabalho educativo*. Florianópolis : Centro de Cultura e Autoformação, 1994.
- SANTIN, Silvino. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre : Edições EST/ESEF, 1994.
- SIEBERT, Raquel S. de Sá. *Dominação e Autoritarismo na Prática Pedagógica da Educação Física e suas Possibilidades de Superação*. Florianópolis : CED/UFSC, 1992. Dissertação de Mestrado.
- _____. *Corpo e Movimento: Hábito ou Memória? In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Ijuí : UNIJUÍ, v.15, n.2, 1994 a.
- _____. *Reflexões sobre a Prática Docente*. In: *Revista Motivivência*. Ijuí : UNIJUÍ, n. 5, 6, 7, 1994 b.



Agendando o CONBRACE

IX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

Interdisciplinariedade, Ciência e Pedagogia

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

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

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: a Percepção Discente

Irene Conceição Rangel Betti

UNITERMOS: Educação Física Escolar
Avaliação discente

RESUMO: O presente estudo investigou como o aluno experimenta o sentimento denominado prazer, em aulas de Educação Física Escolar e quais as interferências para seu alcance. Para tanto, foram analisadas e interpretadas entrevistas abertas, semi-estruturadas, de 58 alunos, na faixa etária de 10 a 15 anos, de ambos os sexos, das redes estadual e particular de ensino do município de Rio Claro, de 5ª a 8ª séries do 1º grau e 1ª série do 2º grau, aplicados logo após uma aula de Educação Física. Os resultados mostraram que as interferências são muitas, algumas delas funcionando ora como positivas, ora como negativas, como no caso dos colegas, professores, conteúdo e condições da escola.

INTRODUÇÃO

Muitas podem ser as compreensões sobre a Educação Física Escolar: do ponto de vista dos professores, dos diretores, dos pais, dos alunos, da comunidade escolar, enfim. Em minha dissertação de mestrado*, realizada em 1992, na cidade de Rio Claro, SP, resolvi verificar como crianças e adolescentes de 10 a 15 anos, matriculados na rede pública e privada, percebiam o sentimento denominado "prazer" em aulas de Educação Física. Apesar deste ter sido o principal interesse da pesquisa então empreendida, pude verificar que os alunos fizeram uma avaliação das principais interferências que os levavam a sentir ou não prazer nestas aulas. Apresento, portanto, as interferências no alcance do prazer em Educação Física Escolar que colocaram-me frente aos principais componentes que, de certa forma, avaliam e desenharam o perfil desta Educação Física quando observado pelo ângulo do aluno, geralmente o último a ser consultado quanto a inúmeras coisas que lhe diz respeito.

Os participantes desta pesquisa foram 58 alunos, de ambos os sexos, matriculados de 5ª a 8ª série do primeiro grau e 1ª série do 2º grau em quatro escolas da rede pública e quatro escolas da rede privada.

Os colegas

A presença dos colegas é um fator decisivo no alcance do prazer em aulas de Educação Física. Considero esta categoria como uma das mais importantes, ao lado do professor, confirmando a característica do ser humano em conviver em sociedade e a característica do adolescente em procurar a companhia de seus pares.

Dos sujeitos entrevistados, quatorze afirmaram que a companhia dos colegas é fundamental, que o que mais o auxilia no sentir prazer nas aulas é a presença dos colegas.

Suj. 45 - Acho que minhas colegas. Depois que acaba a aula a gente fica jogando mais.

Suj. 55 - Os companheiros. O que mais interessa é a relação entre amigos.

Suj. 07 - Umhas amigas minhas, da minha classe, a gente tá sempre conversando. Então eu falo assim: - Vamos na física, é legal! Eu dou força pra elas, elas dão força pra mim, os amigos ajudam.

Suj. 13 - (...) todas as minhas amigas, elas são também legais e então acho que elas

* BETTI, I. C. R. *O prazer em aulas de Educação Física Escolar: a perspectiva discente*. Campinas: FEF-UNICAMP, 1992. Dissertação de Mestrado.

colaboram pra que eu goste da Educação Física. Acho que me encontro mais com elas. Eu tenbo mais chance de conversar com elas, me divertir.

Por outro lado, há grande interferência por parte dos colegas de turma que não possuem uma participação cooperativa na aula. Este ponto foi muito mais comentado pelos entrevistados, o que me leva a crer que interfere sensivelmente na aula. A questão de ajuda por parte dos colegas, do entendimento quando alguns erram, das brincadeiras fora de hora e propósito demonstram bem isto:

Suj. 01 - Eu acho que tem meninas aí que elas se acham o máximo só porque sabe jogar, então eu acho que elas deviam pelo menos tentar ensinar, não só querer fazer. Tem meninas aí que quando sabem querem sacar na gente, mesmo para marcar. Eu queria que elas ensinassem, não só pra se mostrar, eu acho que a aula ficaria melhor. Tem umas meninas da classe que me ajudam a não gostar, não dá, sabe quando não colam? Elas ajudam a não gostar, tornam a aula chata, começam a falar.

Suj. 08 - O que atrapalha é pergunta engraadinha dos que querem estragar tudo, que não fazem as coisas certas, que querem atrapalhar os outros que fazem certo. O professor tem que parar pra chamar a atenção...

Suj. 32 - Quando tem muita conversa quando a professora tá lá falando, aí atrapalha a aula.

Suj. 20 - Quem não leva a sério, quem fica conversando, não participa direito.

Suj. 21 - As mulecada que quando a professora tá dando alguma matéria diferente assim, eles ficam bagunçando, nós não entende nada. Pra fazer ela melhorar (a Educação Física) tem que ter muita responsabilidade porque tem algumas molecadas que não estuda aí direito, só fica bagunçando.

Apesar de transparecer que não há incentivo à cooperação, os alunos conseguem de certa forma percebê-la como importante:

Suj. 45 - Sei lá, a gente queria ganhar e tem uma menina da nossa classe (do time adversário) que é boa, a professora acha

que ela é a melhor e eu falei com minhas colegas que não é ela que é boa, todo mundo junto, que o time junto que é bom, né. Acho que o que falta é mais união das meninas, tem aquela que joga bem e fica separada, não devia existir isso. Sempre tem uma melhor que as outras, que nem no meu time, todo mundo fulava que a era ruim, mas todas participaram, precisa se unir. Pra ficar melhor deveria ter isso, participarmos mais.

Suj. 07 - Eu gosto da física, sempre gostei, mas tenbo um pouco de dificuldade. Eu acho que as meninas deviam compreender os que não conseguem se desenvolver tão bem na quadra.

A falta de providências no sentido de incentivar a cooperação pode levar a uma preferência pelas atividades individuais, onde praticamente não há interferência dos colegas:

Suj. 14 - Atrapalha é que tem gente que quando você faz alguma coisa errada, aí você erra e eles ficam vaiando, fica falando que você não consegue fazer melhor. Isso aí enche o saco. Na musculação eu não fico de saco cheio.

Os desentendimentos ocorridos nas aulas foram lembrados como pontos que atrapalham e, conseqüentemente, interferem para que a aula se torne mais prazerosa.

Suj. 11 - O pessoal que fica brigando, xingando aí.

Suj. 30 - Alguns alunos que é bagunceiro, que se não tivesse isso taria bom, faz bagunça, começa a xingar, chuta a gente.

Suj. 33 - Eu acho que tem pessoa que é chata, às vezes penso que não devia vir fazer Educação Física aquela pessoa, fica xingando a gente, não gosto de pessoa chata, principalmente quem é maior que a gente e quer dar uma de bom e não sabe jogar.

Suj. 34 - As brigas né?! Briga, quando algum começa brigar perde mais tempo.

A cooperação parece mesmo não ser um valor muito desenvolvido na escola. Lovisolo, et. al. (s.d.) encontrou em 1727 respostas a o que se aprende na Educação Física?, apenas 29 respostas do tipo "ser solidário com os colegas". Para as crianças por mim

entrevistadas a cooperação apareceu como algo desejável, mas que não acontece com muita frequência.

O comportamento dos colegas que ficam do lado de fora, assistindo, pode interferir, principalmente se for de forma ostensiva:

Suj. 02 - A professora deixar os meninos ficar assistindo porque eles ficam tirando sarro.

Suj. 50 - Quando tá jogando muitas meninas ficam xingando a gente, falando coisa, quando tá jogando basquete fica entrando na quadra, atrapalha.

A presença dos colegas é tão importante que influenciaria na tomada de decisão de trocar ou não as aulas por outra atividade física em outro local que não a escola. Isto denota a influência das relações sociais existentes em aula (Caviglioli, 1976, Lovisolo et. al., s.d.). Estas relações sociais tornam-se mais significativas pelo próprio ambiente onde a Educação Física é desenvolvida, em local geralmente aberto, com maior liberdade de expressão:

Suj. 08 - Dependendo do ambiente da turma, senão eu ficaria aqui mesmo, já conheço todo mundo, a turma toda. Se fosse um professor legal, uma turma que não tivesse gozação até que poderia, não mudar na hora (...) eu ia pensar no assunto.

Suj. 14 - Não, não trocaria não. Trocar eu trocaria mas se eu pudesse vir fazer aqui também. Não deixaria de fazer Educação Física aqui não, aqui tem meus amigos, eu gosto de fazer Educação Física com eles. Agora lá não, seria mais pra fazer outras amizades.

Suj. 39 - Ah, eu não, não trocaria, eu gosto daqui. Tem as meninas que são legal.

Suj. 44 - Não. Porque eu gosto né e também fico mais perto dos meus colegas, por exemplo, sábado e domingo fico sem eles assim, sinto falta.

Onze crianças trocariam as aulas de Educação Física por outra atividade física desenvolvida em outro lugar, mas quatro crianças afirmaram que ficariam com os dois, três iriam pensar no assunto, um se pudesse não faria em lugar algum e o restante não trocaria. Algumas crianças (16) já fazem atividade física em outro local e continuam fazendo a aula de Educação Física normalmente.

Para os alunos entrevistados a problemática de "meninos prá lá, meninas pra cá" pareceu-me fortemente ligada a um preconceito por parte das meninas. Para as meninas o fato de fazerem aula junto com os meninos as deixariam menos livres, além deles serem muito brutos, bagunceiros e sem-vergonhas. Algumas já haviam passado por esta experiência e realmente não gostaram.

Suj. 02 - Deus me livre, eu não fazia. O ano passado eu não fazia Educação Física porque era com os meninos. Agora, este ano que separou. Eles ficavam tirando sarro porque eles acham que eles sabiam jogar, as meninas não sabiam, então ficavam tirando sarro. Não tinha jeito, tinha bastante menino por menina, pra jogar não ia dar, os meninos é tudo bruto, batem. Então se fosse com menino eu não fazia.

Suj. 18 - Ah, eu já tive aula aqui na escola, é legal mas os meninos jogam muito bruto, na cara da gente. Se eles não usassem violência pra jogar, aí daria certo.

Suj. 31 - Eu não acho certo, porque os meninos são sem-vergonha e com menina não pode jogar porque mulher com homem, até que vôlei dá, mas basquete. Teria que ser menino com menino, menina com menina.

O fato de alguns já terem passado pela experiência de aulas mistas, e não terem gostado, demonstra que sem uma reflexão sobre o assunto, sem uma intenção de resolver os conflitos que possam surgir, não adianta nada somente juntar as turmas. Isto confirma a tese de Abreu (1991) segundo a qual aulas mistas apenas não garantem uma evolução dos costumes.

As únicas meninas que afirmaram até gostar de jogar com os meninos foram as que já treinam em outro local e percebem os meninos como ajudantes, pois, como possuem mais força, as treinarão melhor.

Para muitos meninos é indiferente fazer aula junto com as meninas, mas ficou latente a vontade de experimentar:

Suj. 09 - Acho engraçado né, mistura assim de repente, né. É um pouco legal, eu gostaria. Seria melhor assim. Prá gente saber de verdade o que aconteceu na aula, porque quando chega lá na classe elas falam que a aula delas é melhor que as nossas.

Para outros, as meninas só atrapalhariam pois chamariam muito a atenção dos demais que não participariam bem da aula, além de chamar a atenção do sexo oposto:

Suj. 40 - Ai vira bagunça. Quando as meninas vem aí ninguém quer saber de jogar, só quer saber de conquistar as meninas.

Suj. 14 - Ab, ia melhorar bastante, aí tudo bem, ia melhorar 300%.

(Por quê?) Nada, pelo fato de ser menina, não sei como falar, ia ser boooooommmmm, muito bom. Seria ótimo!

Suj. 20 - Eu queria. Melhor. Ficar vendo homem toda hora não dá.

Alguns com motivo, outros sem, não gostariam nem de experimentar:

Suj. 33 - Ia dar uma atrapalhada, acho que tem jogo que homem e mulber junto, não dá pra jogar junto, basquete não pode, futebol então... mulber não serve pra jogar futebol não. Já vi mulber jogar, não dá muito certo não. Eu vejo assim, não dá pra jogar não, fisicamente assim, não dá certo.

Dos meninos entrevistados por Caviglioli (1976) 61% foram desfavoráveis a classes mistas. Como sugere Abreu (1991), a divisão de turmas de Educação Física poderia passar por outros tipos de critérios que não o de sexo, a exemplo do que já ocorre em algumas Universidades e em alguns locais como Centros Esportivos, que não mais o utilizam e onde as crianças convivem em harmonia. Este é, sem dúvida, um critério baseado em um contexto cultural, com raízes desde o nascimento da criança, mas que pode ser modificado na tentativa de uma melhor convivência entre as pessoas.

O professor

A resposta à questão *o que ou quem ajuda você a gostar das aulas*, além de trazer o professor como alguém que ajuda, inicialmente trouxe também comparações entre o professor atual e outros:

Suj. 02 - O professor, os colegas. O professor que dava aula o ano passado, Deus me livre, era muito carrasco.

Suj. 06 - Ab, o tipo da professora né, depende, se a professora for chata não dá (...)

Suj. 52 - (...) o incentivo dos professores (...)

Suj. 48 - O professor é legal, faz jogadas, assiste tudo. Na outra escola a professora não fazia jogada, ela só falava que ia dar uma coisa e pra fazer o que ela falava.

Suj. 38 - A minha professora Porque ela é legal, dá uma aula super legal!

Houve também muitas críticas ao professor. Sua participação durante a aula, seu jeito de conversar com as crianças, suas impaciências, seu interesse ou desinteresse não passam de forma desapercibida pelas crianças. Do mesmo jeito que percebem e reconhecem que o professor é peça fundamental para que gostem ou não da aula, também, a conduta do professor é importante para a conduta do aluno. Alguns até imaginam que uma mudança de conduta do professor poderia ajudar na aula:

Suj. 01 - Eu acho que Educação Física tem que ser mais liberal do que na classe. Na classe todo mundo é meio quieto né? Agora, Educação Física eu sempre tive, depende se o professor se faz amigo da gente, se ensina, não é assim só pra se mostrar. Pra mim gostar mais da aula eu acho que a gente tinha que ter mais amizade com o professor, que o professor desse mais liberdade, sabe, desde a 5ª série que a gente tinha amizade com o professor, agora com a, ela é meio assim, tem dia que ela está legal, tem dia que ela começa a gritar com a gente. Tem dia que a gente não sabe mesmo; ela fala que não é assim, que tem que fazer certo, que não tem errado pra ela. Eu acho que todo mundo erra, não tem essa de que não tem errado, eu acho que ela pensa que todo mundo é perfeita, eu não sou.

Suj. 07 - Tem que ter um pouco mais de paciência por parte da professora, geralmente a que tem que tornar a coisa mais fácil. A Educação Física melhoraria. A professora às vezes, perde a paciência, mas ela sempre tá tentando ajudar nós, ver quem tem dificuldade.

Suj. 40 - Melhorar uns professores aí. Não vem na hora certa, não dá física, manda fazer um time, já solta já...

Suj. 45 - Ab! Não sei, acho que a professora devia participar mais, ela participa, ajuda a gente, mas de longe, não ensina direito. Fica só falando e quando erra fica brava.

Suj. 56 - ... Depende muito do professor, tem uns que ajudam mais e outros que não falam nada.

Como ocorreu com os colegas, em alguns casos o modo de tratamento do professor para com o aluno é responsável pela permanência ou não destes em aulas extra-escolares. Será que, se a Educação Física não fosse obrigatória, estes alunos estariam participando dela?

Suj. 11 - Eu fazia natação na mas o professor começou a ficar chato, não dava mais bola pra gente, só pra turma de treinamento, aí eu sai e fui para o clube.

A questão do castigo foi também anotada como desprazer:

Suj. 06 - Quando as meninas, quando a gente faz aquecimento, tem menina que não corre. Por exemplo, ela determina que a gente tem que correr 3 minutos em alta velocidade, aí tem menina que não corre e ela dá como castigo que a gente tem que correr mais, mas não é só pra quem não correu mas pra todo mundo. Ela deveria não dar castigo pra todo mundo e sim pra quem não correu.

Suj. 11 - (...) eu só não gosto de uma coisa que ele dá, tem que pular e jogar a perna pra trás, pular de novo e jogar a perna por cima. Quando a gente perde uma competição tem que fazer um minuto daquilo lá. Eu não gosto de fazer castigo, mas eu sei perder também, eu não vou xingando o cara.

Outras afirmações que envolveram a atuação do professor surgiram no decorrer das entrevistas, mas como disseram também respeito ao conteúdo ou organização das aulas, foram citadas nestas categorias. Isto demonstra que a figura do professor é extremamente importante tendo em vista que é ele quem, geralmente, escolhe os conteúdos e é responsável pela organização da aula.

O conteúdo

Nas escolas particulares parece haver maior diversificação quanto às modalidades, com exceção de uma escola que trabalha apenas com basquete, vôleibol e natação. Nesta escola não há chances de mudanças a não ser de uma modalidade para outra, dentro das três, ou, caso o aluno não opte por nenhuma das três, participará do que é chamado de "aula de Educação Física". Esta é uma aula destinada aos que não querem fazer basquete, vôlei ou natação; nela, geralmente, segundo o diretor, estão as crianças incoordenadas, gordinhas, as que possuem um Q. I. muito elevado e não gostam de atividade física. No entanto, em minhas entrevistas descobri que lá estão também as crianças enjoadas de fazer, desde a 7ª série, os esportes oferecidos pela escola. Esta aula pareceu-me desestimulante, tanto para o aluno quanto para os professores. Dois dos entrevistados que pertenciam a esta turma demonstraram aborrecimento pelos esportes oferecidos pela escola.

Suj. 54 - Nada. Melhor que não fazer nada e basquete toda hora enjoa, né!

Suj. 55 - Mais corrida, outros jogos. (Mas você não pode optar?) Daí vem o negócio da turma e também ficar concentrado no mesmo jogo fica cansativo, enjoa.

Suj. 28 - Ab! Eu gosto sabe, mas às vezes enjoa, sempre a mesma coisa, às vezes fica só naquilo enjoa. Muito cansativo... Mudar assim de jogo, por exemplo, em vez de ficar sentado poderia jogar outro jogo, assim ninguém fica vago, uns fazendo esporte e outras jogando no campo queimada, não deixar ninguém vago, entende? Variar um pouco pra não ficar cansativo. Não tem o que eu não gosto, eu gosto de tudo, tem vez que enjoa ficar só naquilo, mas não tem parte que eu não gosto.

Suj. 27 - A professora mudar um pouco, que desde a 5ª série nunca joguei outra coisa, né, (handebol) a não ser isso, sempre a mesma coisa. No ano passado veio outra professora que dava exercício, tudo. Acho legal, mas fica muito nisso, poderia fazer outras coisas.

Suj. 05 - Eu acho bom fazer Educação Física, mas acho que a professora devia dar outra coisa, ginástica, dança porque jogar eu não gosto, a não ser vôlei e como vôlei não dá pra fazer aqui então eu queria que tivesse outros tipos de jogos, mais tipos de ginástica.

Suj. 58 - Queria que ensinasse a jogar mais, chega aqui e joga só. Quando tem campeonato a professora ensina. Mas na aula nem aquece. Na maioria das vezes ela fica lá na escola, nem fica na quadra. O capitão é que tira os times. Ai o tempo fica pouco, 10 minutos pra cada time, depois tem que mudar, ai fica pouco.

O esporte, sem dúvida alguma, é o conteúdo mais desenvolvido nas escolas e também o preferido dos alunos. De 5ª a 8ª série do 1º grau e o 1º ano do segundo grau o que dominou a preferência dos alunos foi a cultura esportiva.

Os adolescentes sentem o esporte como uma imperiosa necessidade. É através do esporte que o corpo tem chance de viver intensamente, em um sistema educacional que freqüentemente o negligencia. Mais de 80% dos escolares consideram a Educação Física segundo uma ótica esportiva (Caviglioli, 1976).

Nuttin, citado por Caviglioli (1976) afirma que o esporte é um dos raros meios de descarga que a vida moderna oferece ao escolar. No entanto, pela realidade de ser oferecido mais o basquetebol para os meninos e o vôleibol para as meninas pode-se passar a idéia que um é um esporte *masculino* e o outro é um esporte *feminino*.

Suj. 06 - ... menina gosta mais de vôlei, menino gosta mais de basquete, então fica muito dividido.

Suj. 51 - Aqui só tem um time de basquete e o time de vôlei das meninas. Não tem um time de vôlei masculino, devia ter. Eu gosto de vôlei, só eu e mais um (menino).

Quando a escola oferece apenas um tipo de modalidade esportiva, fica a dúvida se os alunos preferem um determinado esporte por já terem experimentado outro, ou se preferem por *nunca terem experimentado outro*. Uma preferência pode vir desde cedo, dependendo até de influências familiares, da mídia ou da rua, mas é na escola, certamente, que o aluno pode tomar contato com diferentes modalidades, e poder afirmar, com certeza de ter experimentado outra coisa, que prefere tal esporte. Caso contrário a escolha é feita baseada em uma só experiência e é unilateral.

Experimentando um pouco de cada coisa também é possível compreender que umas pessoas se dão bem com determinado tipo de esporte, outras não; é possível até compreender suas limitações.

Suj. 05 - Bom, eu gosto mais de vôlei e ginástica. Basquete e queimada eu não sou muito boa.

Suj. 14 - Agora, quando tem jogo eu não jogo, no jogo eu não faço nada, não sou cobra no jogo.

Principalmente para os alunos que fazem outra atividade física fora da escola, o aprimoramento das técnicas foi fator de destaque quando indagados sobre o que poderia acontecer na aula para que ela ficasse mais gostosa. Os alunos não estão contentes com aulas em que não aprendem nada, com aulas em que o professor entrega uma bola e os deixa jogando. Apesar do jogo ser um dos momentos mais prazerosos da aula compreendem que, se não aprenderem as técnicas, não jogarão muito bem:

Suj. 01 - Ab! Eu acho que um tipo mais de treinamento. Ela tinha que dar mais saque pra meninas ficarem melhor, treinar mais manchete, toque, no caso, a gente faz vôlei, então acho que ela tinha que começar com jogo mais tarde porque as meninas não sabem ainda. As meninas não sabem que tem que abaixar pra pegar a bola, elas tem medo ainda de pegar a bola.

Suj. 11 - (...) quando tem esse jogo de futebol ou teste físico. Eu quero ver se estou melhor.

Suj. 14 - Lá no jogo eu gosto de fundamento pra eu aprender a jogar. Quando eu aprender a jogar ai tudo bem, eu começo a jogar certo.

Suj. 27 - Gosto mas é que na 5ª série era bem mais gostoso. A professora não fala mais nada, manda dar volta na quadra e jogar, nos outros anos ela dava exercícios. Ab! Sei lá, mudar um pouco, chega ai pega a bola e joga, então fica sem graça assim.

Suj. 43 - Primeiro, mais gente pra jogar, depois um exercício antes... a aula é sempre igual, sempre a mesma coisa.

Suj. 51 - Por que só faz exercício quando tem prova. Colocaria mais aquecimento e ai treino, depois o jogo. Pra gostar mais da aula, se interessar mais, devia ter mais treino, que eu acho necessário mesmo, não só jogo, mais treinos.

Gostam de ser colocados à prova:

Suj. 06 - (...) mas eu gosto se ela for exigente, assim, se ela exige aí dá pra aproveitar bastante a aula. Eu gosto que exige bastante de mim.

Até trocariam a escola por outro lugar se tivessem a certeza de aprender mais, o que demonstra que os alunos não são preguiçosos para aprender. Esta aluna deu um verdadeiro *show* sobre o conteúdo e estratégia de aulas:

Suj. 44 - ... Devia treinar um pouco pra depois jogar basquete mesmo. A primeira vez que nós jogamos basquete, eu não sabia, e eu ganhei e nunca jogaram, e então elas erravam muito. Então a professora falava muito "Por que erra?" Mas ninguém sabia, aí deveria fazer assim né: primeiro treina a pessoa, pergunta se ela sabia jogar, aí sim, colocava ela pra jogar, né! Por exemplo: primeiro semestre deveria ser basquete, no segundo handebol, variar mais; foram dois semestres batidos só em vôlei.

Algumas crianças, em menor número reclamaram da quantidade de exercícios nas aulas. Muitas das reclamações diziam respeito não só à quantidade de exercícios como também pelo fato de serem repetitivos:

Suj. 20 - Gosto quando ele dá jogo. Ele tem mania de dar muito preparo físico, e aí enche o saco, fazer todo dia sempre a mesma coisa. Queria que o professor desse um pouco só de corrida e depois do jogo alongamento.

Suj. 24 - Ah, não punha aula de física assim de ginástica porque tem vez que é só exercício pra fazer.

Mas alguns parecem entender mais do assunto do que os professores:

Suj. 13 - Só se ela dá muita coisa, assim se torna chato, se ela dá muita corrida, 6 minutos por exemplo, aí enjoa, se ela dá brincadeira de corrida então fica super legal. É melhor fazer brincando porque além de tá correndo, agente tá se divertindo.

Suj. 53 - Em vez de correr em volta da quadra, podia dar outra coisa.

Apesar da resistência de alguns alunos em relação aos exercícios, fica claro pelas entrevistas que

eles não preferem ficar sem fazer nada ou receber qualquer tipo de aula; ou ainda, não gostam quando o professor simplesmente divide a turma e entrega uma bola.

O conteúdo poderia ser muito mais explorado e outras estratégias poderiam ser utilizadas. Para Lovisolo et al (s.d.), 88,1% dos alunos gostam das atividades físicas que fazem, 8,65% não gostam e 3,25% não possuem opinião formada.

Condições de infra-estrutura escolar

Esta categoria surgiu a partir, principalmente, de duas questões: o que fazer para melhorar a aula e o que atrapalha a aula. Nela incluí as condições materiais, a organização e os períodos de aula. De forma geral as condições materiais não podem ser consideradas, a partir de todas as respostas, como algo muito importante para o aluno, pois o relacionamento com os colegas/professor e o conteúdo as superou. No entanto foi algo sentido pelos alunos e deve ser, portanto, citado. Enquadra-se aqui o espaço para as aulas.

Talvez pelo fato da Educação Física não ser muitas vezes considerada como uma aula como as demais, o material necessário a estas aulas é sempre o último a ser adquirido e, geralmente, os diretores de escolas gostariam que ele fosse eterno, não compreendendo que é um material que possui somente um certo tempo de vida útil como acontece com os cadernos, lápis ou canetas.

As escolas tomam para si a responsabilidade de comprar o material, não solicita o material do aluno, como acontece com livros, cadernos e outros, mas não conseguem adquiri-lo e quem sofre as consequências disto são os professores e alunos que acabam trabalhando às vezes sem a mínima condição. As quadras deixam a desejar, sem conservação, sem pintura das linhas ou sem aros.

Suj. 05 - A quadra é muito pequena e tem bastante gente. Eu gosto de vôlei mas aqui não tem lugar pra por a rede, nem linba... Eu gosto de vôlei, mas como vôlei não dá pra fazer aqui...

Suj. - 51 - Só tem uma quadra, tem muito defeito, não tem aro, então fica todo mundo numa quadra só, joga basquete, no meio é vôlei. Quando tá jogando vem uma bola no meio, bate, atrapalha.

A interferência da organização diz respeito, portanto, ao conteúdo ministrado, a forma como é conduzida a aula e as interferências externas a esta aula. O número elevado de alunos em uma só turma, por exemplo, não favorece a oportunidade de participação. A divisão das turmas em masculino e feminino faz com que, muitas vezes, o professor tenha que colocar em uma só turma alunos de várias séries. Turmas compostas com números às vezes até maior do que manda a legislação, desfavorece a participação, principalmente onde só existe uma quadra e pouco material.

O fato de faltar, ora espaço, ora material, ou as duas coisas, ou ainda uma falta de visão do professor para que, enquanto uns alunos estiverem na quadra, outros estejam fazendo uma atividade diferente em outro espaço, faz com que haja uma falta de motivação à participação. Isto sem contar que a divisão de equipes não proporciona oportunidades iguais. Quando as turmas são compostas por alunos de idades diferentes e com níveis de habilidades diferentes, o problema é ainda maior.

Suj. 21 - ... tava pensando porque as mulecada não joga pra ninguém, então fico de fora e não dá pra jogar. Agora basquete não, basquete é mais gostoso, um tocando pro outro. Ai fica ruim, tem mulecada ai que jogam bem né, só que só ficam eles jogando, a gente que quer ser escolhido não dá pra jogar.

Suj. 58 - Se você quer jogar uma coisa os grandes resolvem o que vai jogar, ai quem não quer jogar fica de fora. Se ela (a professora) fala: - Vão jogar handebol, ai os grandes falam que quer jogar futebol, então joga futebol.

Quanto à duração da aula, muitos alunos demonstraram que não estão contentes com o pouco tempo para as aulas de Educação Física. Preferem quando a aula é dupla, pois parece haver uma melhor divisão desta aula. Quando a aula é de 50 minutos torna-se, na realidade, um pouco mais da metade, porque entre a chamada, as explicações e a divisão de grupos, no caso de jogos, são passados preciosos minutos, isto sem contar o aquecimento, quando ocorre e o grande número de equipes formadas para jogar, no caso de turmas numerosas.

Suj. 33 - Ah, ter mais aula por semana. Três aulas só, tinha que ter mais.

Suj. 06 - Ela poderia dar mais jogos, e que o tempo de Educação Física se prolongasse. Tem três aulas de Educação Física mas eu queria que tivesse mais...

À Luz dos Resultados

As condições em que a Educação Física encontra-se nas escolas são cada vez mais precárias. Fora a legislação, há, por exemplo, a questão da fiscalização a atrapalhar mais do que ajudar. Os professores tornam-se preenchedores de diário de classe e quase são obrigados a promover um aluno, repondo aulas ao final do ano. Não há, como nas outras disciplinas, um objetivo palpável, nem livros didáticos e muito menos quem entenda do assunto para afirmar qual o melhor conteúdo. Assim, encontramos aulas idênticas em classes de 5ª série do 1º grau e 1ª série do 2º grau. Nestes *trancos e barrancos*, alguns alunos deste estudo perceberam esta falha, ao afirmar que as aulas são sempre iguais, não mudam.

As condições dos materiais e quadras, principalmente nas escolas públicas, são lamentáveis. Seria o mesmo que os professores de classe darem aula escrevendo em um quadro-negro arrebentado (aros e redes), pisando em um chão quebrado, onde as carteiras equilibrar-se-iam nos buracos (chão das quadras, onde os alunos podem torcer os pés a qualquer instante), sem giz, livros, cadernos e canetas (bolas, cordas, arcos e colchões).

Os horários em que são ministradas as aulas de Educação Física, segundo estes alunos, não parecem ser os mais indicados, pois fazem com que ele tenha que sair de casa duas vezes por dia, de manhã e à tarde, atrapalhando quando têm que estudar para provas ou fazer lições. Melhor seria aumentar o período de permanência na escola, mas deixar estas aulas junto às outras. Acho que não só as crianças ganhariam com isto, mas também os pais, por não terem preocupação com os filhos saindo duas vezes por dia, e a própria Educação Física, pois finalmente estaria junto às outras disciplinas e o professor manteria um contato maior com os outros professores. Mas isto dá muito trabalho e precisa ser muito bem planejado. É bem mais cômodo mudar do que permanecer como está!

Falta também, pelo que posso perceber, uma comunicação maior na relação professor-aluno. Alguns alunos disseram que não gostam de fazer exercícios de aquecimento. Será que sabem porque fazem exercícios? O que é um aquecimento? Por que ele é

necessário? Na faculdade aprendemos fisiologia, citologia, anatomia e diversos conteúdos ligados ao corpo humano e suas funções, mas não aprendemos a explicar isto para os alunos. Simplesmente dizemos: “dez voltas ao redor da quadra, 30 abdominais, 30 dorsais”.

Talvez somente a explicação não modifique o comportamento dos alunos, mas pode ser que a explicação e algumas mudanças nas estratégias tornem estes exercícios mais toleráveis, afinal, fazer sem gostar, pelo que me foi respondido “não é legal” e muito provavelmente não será incorporado na vida cotidiana do indivíduo, não se tornará uma educação permanente.

Infelizmente a falta de esclarecimentos não pára por aí. Por que um conteúdo é escolhido para o 1º bimestre e outro não? Por que o professor, às vezes, só ministra um conteúdo? Por que as turmas não são mistas? Por que há alunos de 5ª a 8ª série em uma só turma? Enfim, há muitos *por quês* não respondidos e o que me chamou a atenção é a falta de diálogo entre os professores e os alunos, existe a figura de ídolo (professor), mas falta diálogo.

Mágoas dos alunos para com os professores e muitas reclamações sobre os colegas que acabam interferindo no prazer em aula, poderiam ser resolvidas se houvesse um espaço maior para o diálogo, ou se os professores estivessem dispostos a ouvir os alunos.

Muitos problemas, como a questão da cooperação, não são esclarecidos, suponho, por vários motivos. Com isto perde-se a oportunidade de uma solução através do diálogo e fazemos da aula de Educação Física algo somente motor, sem possibilidade de acordos, reuniões entre as crianças e respostas cognitivas e afetivas.

Como exemplo, cito o sujeito 14 que se disse magoado com os outros alunos que o iam quando erra. Isto poderia ser levantado pelo professor e discutido pelos alunos. Neste caso haveria a discussão entre querer e poder, querer e não ter condições para executar. Assim não ficariam mal-entendidos entre o desejo do professor em querer que o aluno faça tudo solicitado e as condições físicas e psicológicas do aluno que tenta e não consegue.

O castigo físico, coisa que imaginei já estivesse enterrada, continua a existir em algumas escolas. Não me parece que alguém vá continuar gostando das aulas, ou pelo menos de algumas atividades, se estas

forem utilizadas como punição. A corrida para muitos já é algo penoso, imagine se utilizada como castigo. O mesmo ocorre com qualquer exercício. A tabuada pode ser aprendida sem dúvida alguma, se a ficarmos copiando inúmeras vezes, mas este tipo de estratégia deve ser reproduzida na Educação Física? Sem prazer?

Creio que há uma ligeira confusão aí. Os alunos realmente não desejam que todas as coisas sejam fáceis. O desafio de algo difícil, mas realizável é almejado por eles. Afirmam que querem aprender melhor, que quanto mais aprenderem, melhor a aula se tornará, mas isso não significa que o movimento humano deva ser utilizado como punição quando não conseguem fazer algo ou quando estão indisciplinados. Usar o movimento como castigo é o mesmo que dizer: “a atividade física é ótima, mas só de vez em quando, e ela pode se voltar contra você”.

A cultura predominante na escola é a cultura esportiva. Não considero este fato como ruim, mas afirmo que faltam muitas coisas. Como explicar isto tendo em vista que aprendemos nos cursos de nível superior tantos conteúdos? É possível compreendermos nosso corpo, nossa expressão apenas através da cultura esportiva? Parece-me que não. Nas crianças que entrevistei, o corpo, a compreensão do corpo, não foram citados.

O que ficou claro para mim é que, apesar da deficiência da Educação Física na escola, deficiência esta percebida pelos alunos que filtram os acontecimentos com sua percepção, eles *ainda conseguem sentir muito prazer em participar das aulas*. Que poder é esse que o movimento humano consegue exercer sobre as pessoas? Apesar da falta de comunicação professor x aluno, das desavenças com os colegas, do conteúdo que não muda, das condições das quadras e dos materiais, apesar de tudo os alunos, em sua maioria, continuam sentindo prazer em fazer as aulas.

De certa forma isto pode até representar um perigo muito grande para a Educação Física. Os que dela se beneficiam não possuem muito como reclamar uma melhora e assim a coisa pode se perpetuar. Apesar de sentirem um enorme prazer, não justifica o que acontece de ruim com a Educação Física. Isto não justifica a falta de atenção para com a Educação Física de forma geral. Muito pelo contrário: se da forma como está a Educação Física consegue exercer tamanho poder de sedução, imagine se fosse melhor!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, N. G. Meninos pra cá, meninas pra lá. In: VOTRE, S. (org.). *O discurso dos atores da Educação Física*. Rio de Janeiro, 1991. (mimeo)

BETTI, I. C. R. *O prazer em aulas de Educação Física escolar: a perspectiva discente*. FEF-UNICAMP, 1992. Dissertação de Mestrado.

CAVIGLIOLI, B. *Sport et adolescents*. Paris : J. Vrin, 1976.

LOVISOLO, H. et alii. *A Educação Física na escola: avaliações de alunos e responsáveis*. Rio de Janeiro : Universidade Gama Filho, s.d. (mimeo).

UNITERMS: School Physical Education;
Student Evaluation.

ABSTRACT: The present study investigated how the student experience the feeling called pleasure Physical Education classes, and wich are the interferences to attain it.

With this purpose open and semi-structured interviews of 58 students, from 10 to 15 years old, of both sexes were analysed and interpreted. The subjects were from 5th to 8 th grades of junior high school and 1st grade of senior high school, from Rio Claro, stat and private schools. The questionnaires were applied after a Physical Education class. The results there are many interferences, some of them positive and others negative, from friends, teachers, contents and school conditions.

ENCONTROS ESPECIAIS NO IX CONBRACE

Encontro do Comitê Setorial de Esportes do Espírito Santo do Partido dos Trabalhadores

Responsável: Prof. Nélon Figueiredo de Andrade Filho

Encontro dos Grupos PET (Programa Especial de Treinamento/CAPES), da área de Educação Física

Responsáveis: Elaine Romero, Silvana Goellner, Renato Rochefort e Saray G. dos Santos

Encontro Nacional do Movimento Estudantil/Educação Física

Responsável: ExNEEF

Encontro das Secretarias Estaduais do CBCE

Responsável: Diretoria do CBCE

ALTERAÇÕES NO CONHECIMENTO, ATITUDES E HÁBITOS DE ATIVIDADE FÍSICA EM UNIVERSITÁRIOS QUE CURSARAM EDUCAÇÃO FÍSICA CURRICULAR NA UFSC*

Vanessa Lins Francalacci
Markus Vinícius Nabas

UNITERMOS: Avaliação da Educação Física no 3º Grau;
Conhecimento;
Atitudes;
Atividade Física Habitual.

RESUMO: Este estudo teve como objetivo avaliar os efeitos da Educação Física Curricular (EFC) da UFSC, relativos ao conhecimento, atitudes e hábitos de atividade física relacionados à saúde em universitários de ambos os sexos, com idades de 17 a 25 anos. Os dados coletados nos dois grupos (experimental e controle) foram analisados através do teste "t" de Student para amostras independentes ($p < 0,05$). Os resultados indicaram que os universitários que cursaram EFC em 1991 possuem níveis de conhecimento superiores, e atitudes mais positivas em relação à atividade física para a saúde. Os níveis habituais de atividade física não foram significativamente diferentes nos dois grupos.

INTRODUÇÃO

É indiscutível, nos dias de hoje, que a atividade física regular é essencial para um funcionamento ótimo do organismo humano. São muitas as evidências positivas de tais atividades sobre indivíduos de todas as idades (Astrand, 1992), mas estes benefícios são, em geral, de caráter temporário, exigindo uma prática habitual, *um estilo de vida ativo*.

Muito se tem discutido sobre como o sistema educacional pode ajudar a criar uma atitude positiva e um interesse que leve à prática continuada de atividades físicas durante e após o ciclo escolar formal. Os currículos em Educação Física têm sido continuamente questionados a esse respeito e várias mudanças têm sido experimentadas e avaliadas em todo o mundo. Apesar destas tentativas, são muitas as questões que permanecem e, particularmente no Brasil, pouco se tem feito.

A Educação Física no Brasil tem sido, desde muitos anos, recomendada em todos os níveis de ensino, porém somente pelo Decreto-Lei nº 705, de Julho de 1969, ela foi tornada disciplina obrigatória no ensino superior, com predominância da prática desportiva formal. Posteriormente, o Decreto nº

69.450, de Novembro de 1971, passou a regulamentar a matéria, cabendo às Instituições de Ensino Superior implantar a Educação Física como atividade regular, na medida de suas condições materiais e estruturais, porém, segundo os artigos da lei.

A partir da década de 80, foram elaboradas diretrizes gerais para a Educação Física e Desportos no Brasil que estabeleceram como prioridade a prática continuada da atividade física, mas não explicitaram, em nenhum momento, qualquer orientação sobre a Educação Física no 3º grau.

Discute-se muito, também, sobre a importância de introduzir conceitos e informações nas aulas de Educação Física, visando aumentar o nível de conhecimento dos alunos em relação à aptidão física e saúde.

Uma crítica à ausência de marco conceitual nos programas de Educação Física foi feita por Petroski (1985), quando coloca como conclusão que a Educação Física, como disciplina curricular na Universidade, tem se restringido a um papel tipicamente reprodutor de atividades executadas nos graus anteriores de ensino, sem nenhum componente cognitivo, limitando-se a uma prática desportiva supervisionada.

* Trabalho apresentado no XX Simpósio de Ciências do Esporte. São Paulo, SP, Outubro de 1994.

Laurie (1976) descreve dois motivos pelos quais muitos Colégios e Universidades têm incluído conteúdos informativos durante os últimos 10 a 15 anos: a insuficiência do ensino tradicional na Educação Física e a necessidade de ajudar os estudantes a tomar decisões inteligentes sobre exercício e aptidão física.

Corbin (1969) demonstrou que os estudantes responderam favoravelmente a aulas teórico-práticas de Educação Física, e muitos pesquisadores têm mostrado mudanças positivas de atitudes em resposta a aulas que incluem conceitos e informação.

Nahas (1985), argumenta que atitudes favoráveis acerca de atividades físicas podem estar influenciadas por um aumento do conhecimento sobre a relação entre conceitos de saúde e boa condição física. Se assim for, uma responsabilidade primária do professor de Educação Física deve ser promover a compreensão de conceitos de saúde relativos a boa forma física e estimular mudanças comportamentais neste sentido.

Apesar de se saber que os meios de comunicação em geral têm contribuído para informar o público sobre fatores de promoção da Saúde, é o sistema escolar (incluindo a Universidade) que parece ter o maior potencial e responsabilidade de contribuição (Nahas, 1992).

Foi sentindo a necessidade de mudanças, que o Departamento de Recreação e Prática Desportiva da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), resolveu concretizar algumas modificações de ordem estrutural e nos conteúdos programáticos da Educação Física Curricular. Incluiu-se aulas teóricas com informações que, esperava-se, pudessem levar a atitudes e hábitos mais favoráveis a uma vida futura mais ativa e saudável.

Dois anos após a implantação, buscou-se responder a questões fundamentais sobre a eficácia do novo programa e se as informações incluídas na EFC estariam transformando hábitos e atitudes dos acadêmicos, favorecendo a prática continuada de atividades físicas e um estilo de vida mais saudável.

MATERIAL E MÉTODOS

Os sujeitos desse estudo foram 400 alunos de diversos cursos da UFSC, selecionados dentre aqueles que cumpriram ($n=200$) e que foram dispensados ($n=200$) da Educação Física Curricular

nos semestres 91/1 e 91/2. Utilizou-se a técnica de amostragem sistemática, partindo-se da relação de alunos fornecida pela Coordenadoria de Educação Física Curricular.

Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos: (a) um teste de conhecimento com 20 itens de múltipla escolha, adaptado de Nahas (1985); (b) uma escala de atitudes (contendo 11 itens) referentes à Aptidão Física e Saúde (Kenyon, 1968), adaptada por Nahas (1985); e (c) um questionário sobre atividade física, desenvolvido por Godin (1985).

Aos alunos selecionados, foram enviados os instrumentos para a coleta de dados, que foram recebidos num prazo de três semanas e analisados estatisticamente. Após a primeira semana, foram feitos contactos com todas as Coordenadorias de Curso e diretamente nas turmas de aula reforçando a solicitação de preenchimento dos questionários enviados.

A análise dos dados incluiu cálculos das estatísticas básicas (média e desvio padrão) das variáveis principais (conhecimento, atitudes e hábitos de atividade física), além de teste de hipótese (teste "t" de Student para amostras independentes).

Estes cálculos foram realizados em microcomputador, utilizando-se o software EASYQUANT. Foi calculada, também, a magnitude das diferenças (Effect Size - ES) das médias dos grupos 1 e 2, conforme proposto por Thomas e Nelson (1990).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da amostra inicial, composta por 400 alunos ($G1=200$ e $G2=200$), foram entregues 326 questionários, já que 74 alunos não foram localizados, por motivos como desistência do curso, trancamento de matrícula, e mesmo falta de interesse dos alunos em apanhar os instrumentos nas Coordenadorias de Curso.

Apenas 78 questionários (19,05%) foram devolvidos, sendo que, dos respondentes, 45 eram homens e 33 eram mulheres. Isto, certamente, foi uma das limitações neste estudo, mas não invalida a análise desenvolvida, uma vez que a representatividade de ambos os sexos e dos diversos cursos da universidade foram mantidas.

Do grupo 1 (EFC), 57 (28%) dos questionários foram respondidos e devolvidos, e o grupo 2 (dispensados) apenas 21 (10,5%). Esse resultado parece ser um dado importante que caracteriza o interesse dos alunos de cada grupo em responder às questões contidas no instrumento de coleta de dados.

A Tabela 1 apresenta médias e desvios-padrão para os grupos 1 e 2 nas variáveis investigadas: conhecimento, atitudes e hábitos de atividade física.

TABELA 1: Médias e Desvios-Padrão dos Grupos 1 (EFC) e 2 (Dispensados) nas Variáveis Conhecimento, Atitudes e Hábitos de Atividades Físicas

VARIÁVEIS	Grupo 1 (n=57)		Grupo 2 (n=21)	
	X	S	X	S
Conhecimento	13,4	2,0	11,2*	2,3
Atitudes	41,9	5,2	39,2 *	8,0
Hábitos de Atividades Físicas (a)	34,0	24,2	32,2	28,0
(b)	12,6	15,2	9,8	13,0

* $p < 0,05$; (a) Gerais; (b) Intensas.

O teste "t" de Student para amostras independentes mostrou haver diferenças significativas entre os grupos ($p < 0,05$) nas variáveis conhecimentos e atitudes, enquanto que nos hábitos, tanto gerais quanto os intensos, não houve diferença significativa, apesar dos valores serem superiores para o grupo 1.

O cálculo da "Magnitude da Diferença" (ES, Effect-Size - Thomas e Nelson, 1990) entre G1 e G2, mostrou os seguintes resultados: conhecimento: 1,07, atitudes: 0,45, hábitos gerais: 0,06 e hábitos intensos: 0,19.

Thomas e Nelson (1990) sugerem a seguinte interpretação para os índices de Magnitude da Diferença: pequena diferença para $ES < 0,4$; média, para ES entre 0,4 - 0,7; e grande para $ES > 0,7$ unidades de desvio padrão.

O fato do conhecimento apresentar diferenças significativas entre o grupo 1 e 2, pode ser um indicativo de que a Educação Física Curricular está conseguindo atingir os objetivos de primeiro nível propostos com a reformulação ocorrida a partir de 1990.

Os resultados desse estudo, em relação às atitudes, são similares aos de Nahas (1985), verificando que os alunos da EFC, além de melhor informados, possuíam atitudes mais positivas sobre aptidão física e exercícios físicos para a saúde, comparado àqueles que não tinham tido as aulas.

Os hábitos de atividade física foram analisados de duas formas: considerando a totalidade das atividades descritas no instrumento de Godin (1985) e apenas as atividades mais intensas (7 METs). Porém, os resultados relativos aos hábitos, não estão de acordo com os de Terry et al (1978), onde as mudanças de hábitos ocorreram com as mudanças de atitudes. Neste estudo, em particular, não foram verificados hábitos de atividade física mais frequentes entre os alunos que passaram pela EFC. Este fato pode ser analisado da seguinte forma:

- a) a EFC, apesar de proporcionar mudanças no conhecimento e atitudes dos acadêmicos que cumpriram os dois semestres consecutivos, não foi capaz de induzir a hábitos mais ativos neste curto espaço de tempo.
- b) O instrumento utilizado para a coleta de dados, não foi suficientemente sensível ou válido para detectar tais diferenças.
- c) O espaço de tempo decorrido após cursar EFC foi pequeno para evidenciar diferenças nos hábitos de atividade física nos dois grupos investigados.

Quanto à participação atual em atividades físicas, pode-se observar que o grupo 1 mostra uma participação relativa (%) maior, quando comparada com o grupo 2. (54,4% e 42,9%, respectivamente).

A tabela dois mostra o resultado de uma outra medida que pode somar para a análise dos dados desse estudo, relativa à frequência com que os indivíduos se engajam em atividades físicas mais intensas, que os fazem suar (Godin, 1985).

TABELA 2: Ocorrência de Atividades Físicas Mais Intensas que Levam à Sudorese.

	Grupo 1 (n=57)	Grupo 2 (n=21)
Freqüentemente	12 (0,21%)	3 (0,14%)
Às vezes	25 (0,43%)	9 (0,42%)
Nunca	18 (0,31%)	9 (0,42%)

A busca dos "porquês" da atividade física e da motivação para a atividade em si, é evidenciada teoricamente e pode ser lida em vários textos publicados. (Nahas, 1985; Greve, 1988; Aranda, 1982 e Petroski, 1985).

Outros autores, além dos que foram citados acima, tais como Jonhson, 1966; Laurie, 1976; Caspersen et al., 1985; Slava e Corbin, 1984, estudaram os conhecimentos, atitudes e até os hábitos dos acadêmicos após introdução de aulas informativas, laboratoriais e leituras nas aulas de Educação Física, e concordam que a busca de uma abordagem teórica proporciona atitudes mais positivas e um aumento no nível de conhecimento relacionado com a aptidão física e a saúde.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Apesar das limitações discutidas anteriormente, é razoável concluir que o Grupo 1 mostrou níveis de conhecimento superiores e atitudes mais positivas em relação à atividade física relacionada à Saúde em decorrência da participação nas aulas de Educação Física Curricular.

Apesar da Educação Física Curricular da UFSC estar alterando os conhecimentos e atitudes dos acadêmicos que cumpriram os dois semestres obrigatórios em 1991, não se evidenciaram diferenças nos níveis habituais de atividade física.

A partir dos resultados desse estudo, é recomendável que:

- 1 - Mais pesquisas relacionadas à questão da Educação Física Curricular enquanto auxiliadora no processo educacional relacionado à saúde sejam feitas, principalmente longitudinais, a ponto de poder subsidiar uma reavaliação do verdadeiro papel da Educação Física nos diversos níveis de ensino.
- 2 - Outros instrumentos para a análise e coleta de dados sejam utilizados, com o objetivo de verificar, por outros meios, se a Educação Física Curricular realmente pode alterar os conhecimentos, atitudes e até os hábitos de atividade física e saúde nos universitários, e com isso, levando a um estilo de vida mais ativo para além dos anos escolares.
- 3 - Intervalos de tempo maiores (3-5 anos) após cursar a EFC deveriam ser usados para verificar os hábitos de atividade física em relação àqueles que não cursaram a EFC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANDA, N. A. S. *A prática de atividades físicas e/ou desportivas: interesses e atitudes dos alunos da UFRI*. Rio de Janeiro : Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1982. (Dissertação de Mestrado).
- ASTRAND, P. O. *Why exercise*. Medicine and Science in sports and exercisc, 1992, 24, 153-162.
- CASPERSEN, C. J., Powell, K. E. & Christenson, G. M. *Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research*. Public Health Reports, 1985,100, 126-131.
- CORBIN, C. B. *Becoming physically educated in the elementary school*. Lec an Fibeger. Philadelphia, 1969.
- GODIN, G., SHEPARD, R. J. A simple method to assess exercise behavior in the community. *Canadian Journal of Applied Sports Sciences*, 10 (3): 141-146, 1985.
- GREVE, M. Educação física e esporte no 3º grau: em busca de um referencial teórico In: S. C. U. Passos (org.). *Educação e esportes na universidade*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de educação Física e Desportos, 1988.
- JOHNSON, P. B. *An academic approach to college health and physical education*. JOHPER, 1966, 37, 23- 66.
- LAURIE, D. R. *Live lecture versus slide-tape method of instruction for a health unit of physical fitness*. Research Quarterly. 1976, 47(4), 683-686.
- NAHAS, M. V. *Effects of short term health fitness education program on the knowledge an attitudes of low-fit college students in santa catarina Brasil*. California : University of Southern California, 1985. (Tese de Doutorado)
- NAHAS, M. V., CORBIN, C. B. Educação para aptidão física e saúde: justificativa e sugestões para implementação nos programas de educação física. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 1992, 3, 14-24.
- PETROSKI, É. L. *Educação física no ensino superior: atitudes e aptidão física em alunos da Universida-*

de Federal de Santa Catarina. Santa Maria. Santa Maria : Universidade Federal de Santa Maria, 1985. (Dissertação de Mestrado).

SLAVA, S., Lauric, D. R., CORBIN, C. B. *Long-term effects of a conceptual physical education program*. Research Quarterly for Exercise And Sport, 1984, 55(2), 161-168.

TERRY, J. W., Frickson, C., Jonhson, D. J. *Changing habits by changing attitudes*. *Journal of Physical Education and Recreation*, 1978, 48, 13.

THOMAS, J. R., Nelson, J. K. *Research methods in physical activity*. Champaign, Illinois : Human Kinetics, 1990.

UNITERMS: College physical education;
Knowledge;
Attitudes;
Habitual physical activity.

ABSTRACT: The purpose of this study was to assess the effects of physical education classes at UFSC, related to the knowledge, attitudes and habitual physical activity related to health in college students. Data analysis was performed using the Student "t" test for the independent samples ($p < 0.05$). The results indicated that college students that attended physical education classes had superior knowledge levels, as well as more positive attitudes related to physical activity. Habitual levels of physical activity were not significantly different between groups.

SECRETARIAS ESTADUAIS DO CBCE

As Secretarias Estaduais do CBCE exercem importante papel na integração do Colégio com seus associados.

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

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

Observação: durante o IX CONBRACE haverá Encontro das Secretarias Estaduais com a nova Diretoria do Colégio. Compareça!

RESUMO: No Brasil, a inclusão da capoeira no contexto escolar vem crescendo muito nos últimos dez anos. Tal processo tem sido realizado principalmente por intermédio da Educação Física. A escolarização da capoeira surge como um esforço de valorização das manifestações da cultura popular brasileira a partir das instituições escolares. É importante observar que o componente lúdico - aqui denominado de "primado da vadição" - permeia a prática da capoeira desde o seu surgimento, o que torna sua prática atraente, empolgante e prazerosa.

A CAPOEIRA E SEUS PRIMEIROS CONTATOS COM AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Origens e Vinculações

É impossível compreender o atual contexto da capoeira na escola sem antes analisar os seus condicionantes históricos. Sem a preocupação de estigmatizá-la bascando-se em rótulos, é importante frisar que a capoeira, no princípio, incorporou o primado do divertimento, do lúdico, da "vadição" - não no sentido de ação vagabunda, contravenção - mas no sentido de brincadeira, divertimento. "A capoeira sempre teve ambiente festeiro" (Tavares, 1964:25). Afinal, os negros de Angola - os primeiros a serem trazidos para o Brasil à época da escravidão - eram propensos aos folguedos e diversões. Querino (1922) destaca:

"O Angola era, em geral, pernóstico, excessivamente loquaz, de gestos amaneirados, typo completo e acabado do capadócio e o introduzidor da capoeiragem, na Bahia (sic!)." (:61)

A propensão dos negros de Angola à diversão contribuiu para que a capoeira adquirisse uma caracte-

terística que passou a fazer parte de sua própria essência, aqui denominada de "primado da vadição".

Levando-se em consideração o processo de surgimento, pode-se afirmar que a capoeira teve uma origem bastante diferente da maioria das outras modalidades desportivas hoje praticadas nas escolas, como por exemplo, o voleibol, o basquete, o handebol, a ginástica olímpica. Rego (1968), numa das pesquisas mais abrangentes sobre a capoeira no Brasil, afirma que: "No caso da capoeira, tudo leva a crer seja uma invenção dos africanos no Brasil, desenvolvida por seus descendentes afro-brasileiros" (:31). É importante observar que a capoeira surgiu no bojo das camadas menos favorecidas da população, apresentando, portanto, uma linguagem bastante diferenciada das demais modalidades desportivas conhecidas e praticadas nas escolas. Esta possibilidade vem contribuindo para que a capoeira suscite uma série de questionamentos em torno de sua disseminação no contexto desportivo e escolar.

A capoeira está vinculada a contundentes fatos e episódios da história do Brasil que, certamente, lhe concedem a peculiaridade de poder agregar de forma bastante inter-relacionada aspectos históricos, sócio-econômicos e culturais que se refletem e se reatualizam na sua própria prática.

* Texto extraído da Revisão de Literatura da Dissertação de Mestrado intitulada: A Escolarização da "Vadição": A Capoeira na Fundação Educacional do Distrito Federal, de José Luiz C. Falcão.

** Mestre em Educação Física - UFRJ, Mestre de Capoeira - DF.

Enquanto luta, a capoeira se constitui num sistema simbólico, cujo "paradigma originário", segundo d'Aquino (citado por Reis, 1993), localiza-se na rebelião, a qual altera as relações de poder existentes. Neste sentido, a capoeira consegue subverter-se a um ordem pré-estabelecida, uma vez que possibilita o exercício do inconformismo e da rebeldia. Discordando desse enfoque, Reis (1993), ao fazer uma análise da gestualidade dessa arte-luta, defende que o jogo da capoeira nos mostra mais uma negociação do que uma rebelião. "Através do jogo de capoeira, os corpos negociam e a ginga significa a possibilidade de barganha, atuando no sentido de impedir o conflito" (:225).

Essas interpretações diferenciadas sobre a identidade cultural da capoeira, antes de se confrontarem, se complementam, por tratar-se de uma manifestação popular e como tal reflete os conflitos gerados pela dinâmica social.

Na primeira metade do século XIX, o "primado da vadição" começa a adquirir uma conotação depreciativa a partir da utilização generalizada da capoeira pelos escravos na cidade do Rio de Janeiro. Àquela época, o cotidiano daquela cidade era constantemente perturbado por correrias e brigas de capoeiristas que geralmente deixavam como saldo um grande número de mortos e feridos (Holloway, 1989). Na segunda metade do século XIX, a capoeira conquista também integrantes das camadas médias da sociedade carioca que se juntam aos negros e se organizam em grupos denominados "malts de capoeiras". Essas malts se transformaram em verdadeiras instituições de caráter político e paramilitar e formavam as bases armadas dos partidos políticos Conservador e Liberal do Regime Monarquista no Rio de Janeiro (Bretas, 1991).

Foram nestas circunstâncias que a faceta marginalizada da capoeira adquiriu grandes proporções. Segundo Holloway (1989), em 1820 o castigo comum de um escravo que fosse apanhado praticando capoeira era de receber 300 açoites e prisão de três meses.

Mesmo sendo reprimida durante todo o século XIX, somente com a chegada da República a "capoeiragem" recebeu um tratamento criminal oficial em todo o território nacional. O Código Penal da República oficializou este tratamento:

"Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas, exercício de agilidade e destreza cor-

poral conhecida pela denominação capoeiragem (...) Pena: de prisão celular por dois a seis meses.

§ Único: É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

Art. 404. Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranqüilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes." (Rego, 1968:292)

De acordo com Rego (1968), a capoeira foi tratada durante muito tempo como caso de polícia, "que dormia e acordava no calcanhar dos capoeiras" (:43). É possível afirmar que a história da capoeira pode ser decifrada, em grande parte, a partir da documentação existente nos arquivos da polícia brasileira.

A "vadição" deixa então de ser vista como brincadeira, divertimento, ludicidade para ser vista como uma ação depreciativa de vagabundagem, maldandragem, uma coisa de desocupado, de criminoso.

Até a década de 30 a capoeira foi severamente perseguida pela polícia em virtude dos inúmeros conflitos envolvendo os praticantes desta arte-luta. Esta perseguição não representou, entretanto, o seu fim. A capoeira, mesmo proibida, resistiu. A estrofe "Cai, cai, cai, cai, capoeira balança mas não cai", de um conhecido cântico de capoeira, retrata, de forma figurada, uma característica marcante desta manifestação - a resistência - tanto em relação a sua história, quanto ao próprio jogo. Holloway (1989) afirma que:

"as muitas tentativas de reprimir os capoeiras dão uma idéia da persistência do fenômeno e sugerem a importância da capoeiragem como contestação ao sistema de controle social dentro do submundo dos escravos e seus aliados nas camadas baixas da sociedade urbana." (:130)

A partir da década de 30, com a criação da Capoeira Regional por Manoel dos Reis Machado - o Mestre Bimba (1899-1974), a qual denominou Luta Regional Baiana, atualmente popularizada com o nome de Capoeira Regional, a capoeira toma outros rumos.

Convém frisar que a criação da Capoeira Regional não representou o fim da capoeira tradi-

cional. É possível dizer que se estabeleceu uma divisão no mundo da capoeira. De um lado, a capoeira "moderna" - a Regional - com Mestre Bimba e seus seguidores, do outro, a capoeira "tradicional" - a Angola - tendo como principal articulador Mestre Pastinha. Esta percepção dicotômica do contexto da capoeira tem sido alvo de polêmicas e infundáveis discussões e constitui-se em significativo objeto de estudo de sociólogos e antropólogos.

Com a criação da Capoeira Regional, Mestre Bimba conquista autoridades e profissionais liberais. Para conseguir e manter esta conquista, o referido Mestre retira a capoeira do terreiro e a coloca em recinto fechado, nas academias, possibilitando a participação de camadas sociais superiores.

Foi, portanto, a partir da Regional que a capoeira estabeleceu seus primeiros contatos com as instituições escolares.

A Capoeira Regional encontrou no mundo acadêmico de Salvador, um esteio significativo que contribuiu para a construção de seus novos códigos. Atividades como formaturas, cursos de especialização e outras, típicas do mundo acadêmico, foram incorporadas ao universo da capoeira. Atualmente, pode-se assegurar que muitos desses códigos fazem parte de suas próprias tradições.

O contato de Mestre Bimba com os estudantes universitários de Salvador, principalmente os alunos dos cursos de medicina e engenharia, fortaleceu a vinculação da Capoeira Regional com o mundo acadêmico. Àquela época, Mestre Bimba que já era conhecido como exímio lutador, foi procurado pelos referidos estudantes para que ensinasse a capoeira na pensão onde residiam. Segundo Mestre Itapuã, citado por Vieira (1990):

"Quando o Mestre foi para lá, os estudantes começaram a conversar com ele, que a capoeira não podia mais ser uma coisa perseguida pela polícia. Isso foi em 1934, quando os caras foram prá Salvador estudar medicina. O nordeste todo ia estudar lá. Foi assim que ele começou a ter contato com a sociedade da época." (:123)

Convém ressaltar que, apesar da vinculação da Regional com o mundo acadêmico, a capoeira não era praticada nas escolas. Foram os estudantes que procuraram Mestre Bimba.

Neste contexto, a capoeira passou por modificações profundas que destoavam completamente

daquela capoeira antiga, criada e usufruída pelas classes populares. "Um status social superior ao dos capoeiras invade as academias e os afugenta" (Rego, 1968:361).

Na interpretação de Rego (1968), Mestre Bimba contribuiu para uma certa "prostituição" da capoeira, na medida em que aqueles que quisessem se adequar à nova visão, teriam que se enquadrar em um novo estilo de comportamento. Mestre Bimba pode ser considerado um divisor de águas na história da capoeira. Para muitos mestres angoleiros, Bimba foi um grande deturpador da capoeira; no entanto, para seus seguidores, "um dos herdeiros diretos de Zumbi" (Sodré, 1991:18).

A análise dessas mudanças sócio-etnográficas verificadas na prática da capoeira exige uma abordagem para além da noção linear contida na idéia de cooptação e descaracterização. Para Vieira (1992), ao mesmo tempo em que Mestre Bimba elaborou uma reinterpretação da capoeira, incorporando os elementos das ideologias dominantes, favoreceu a abertura de canais até então fechados, permitindo a penetração de uma prática essencialmente popular nas instituições. Sodré (1991) chega a afirmar que ele era daqueles que enxergavam as sete portas invisíveis da cidade de Salvador. "Uma espécie de Lutero da capoeira" (:18).

A capoeira, na atualidade, incorpora a problemática da modernização cultural no Brasil, onde se percebe uma grande articulação das manifestações culturais com o mercado capitalista, fato que dificulta a análise do processo de cooptação das manifestações culturais pelas classes dominantes.

Atualmente existem muitos mestres de capoeira que afirmam não praticar nem a Capoeira Angola, nem a Regional, simplesmente declaram que praticam capoeira sem a preocupação de se definirem seguidores de um ou de outro estilo. É possível que afirmações como esta se devam ao fato de existirem muitas controvérsias e desencontros sobre o que significa realmente praticar Capoeira Regional ou Angola de maneira autêntica. Reis (1993), ao abordar o processo de reinvenção das tradições no bojo desta arte-luta, afirma que a capoeira paulistana opera uma síntese que refaz a dicotomia baiana Angola e Regional, resultando numa Capoeira Regional "angolizada" e numa Capoeira Angola "regionalizada" (:203). Apesar do esforço de muitos mestres em obedecer as "tradições" da capoeira, muitas são reinventadas por eles próprios, fenômeno que Reis (1993) chamou de "retorno transformado".

Busca de Eficiência

Através da Regional, vista como uma ruptura nos códigos vigentes da capoeira, Mestre Bimba procurou introjetar na sua prática um conceito de eficiência supostamente herdado de outras modalidades de luta. Naquela época, a capoeira se projetava a partir de inúmeros shows para turistas e isto fez com que fosse vista como atividade exótica, romântica e folclorizada.¹

Segundo Vieira (1992), o aspecto eficiência foi o principal motivo defendido por Mestre Bimba para justificar a criação da Capoeira Regional, pois ele via na Capoeira Angola - a tradicional - uma descaracterização que a teria transformado em apenas uma brincadeira. É possível que não tenha sido este o principal motivo para Mestre Bimba criar a Regional. A influência de outras lutas e a mentalidade militar difundida na sociedade brasileira àquela época podem ter prevalecido para Mestre Bimba criar a "Luta Regional Baiana".

Poder-se-ia afirmar que, com a busca da eficiência, a "vadiação" perde espaço na prática da Capoeira Regional sem, no entanto, ser eliminada totalmente. O aspecto marcial se sobrepõe aos demais e a capoeira adquire uma conotação pugilística bastante enaltecida até hoje por muitos grupos.

Ao introduzir na capoeira elementos alheios ao *ethos* popular, Mestre Bimba contribui com os primeiros subsídios para o estreitamento dos vínculos entre esta manifestação cultural e as instituições escolares. As "formaturas" de capoeira, coordenadas por Mestre Bimba, "(...) eram rituais altamente formais, realizados ao final de cada Curso de Capoeira Regional, incluindo fatores tipicamente acadêmicos: patronos, paraninfos, oradores, discursos e diplomas" (Vieira, 1990:123). Mestre Bimba fazia tudo conforme o figurino educacional. Os alunos passavam por exames e se diplomavam de roupa branca, ocasião em que recebiam medalhas, as quais eram orgulhosamente entregues pelo Mestre. Segundo Sodré (1991):

"Bimba costumava explicar a legalidade do seu ensino: 'Tenho na parede uma autorização da Secretaria de Educação. Sou professor de cultura física. Ninguém pode mexer comigo'. Exibia o seu imenso sorriso maroto." (19)

¹ Rego (1968) afirma que o turismo foi o principal agente negativo no processo de decadência da capoeira. Para este autor, o órgão municipal de turismo de Salvador, por mais que tenha por norma a preservação das tradições culturais, contribuiu para uma grande descaracterização da capoeira.

A contribuição de Bimba não foi motivo de júbilo para muitos capoeiristas e estudiosos do assunto, que viam nos códigos da Regional uma deturpação da capoeira.

Para ser legitimada e integrada ao sistema, a capoeira perdeu, segundo Frigério (1989), várias das características que lhes eram próprias, em virtude de sua origem étnica, e adquiriu outros elementos que favoreceram sua penetração nas camadas dominantes de Salvador. Para Frigério (1989), o aparecimento da Regional pode ser interpretado como um "embranquecimento" da capoeira tradicional (Angola), em uma alusão ao processo semelhante verificado no candomblé tradicional, a partir do surgimento da umbanda. Frigério (1989) ainda enumera algumas características de natureza predominantemente estética que colocam a Capoeira Angola e a Regional em setores distintos. Em sua análise, a capoeira passa da condição de "arte negra" - a Angola, para a de "esporte branco" - a Regional.

Vários estudos, como os de Frigério (1989), Rego (1968), Reis (1993) e Vieira (1990) analisam o embate entre Angola e Regional e apresentam considerações importantíssimas para uma maior compreensão dos processos de elaboração e reelaboração dos códigos da capoeira como um todo.

O Processo de Ensino da Capoeira

Nos primórdios, o aprendizado da capoeira ocorria de maneira vivencial e informal, geralmente nos finais de semana. A "vadiação", como era também conhecida a capoeira, misturava-se à outras práticas cotidianas das classes populares, como as peladas de futebol. Não era exigida indumentária especial. O praticante entrava no jogo calçado e com a roupa do dia-a-dia. Eles se reuniam, na maioria das vezes, em frente aos bares, mercados, praças, feiras e igrejas. Muitas vezes recolhiam dinheiro "passando o chapéu" ou então com a boca durante o jogo, quando faziam preliminarmente complexos movimentos de agilidade e destreza como uma forma de recompensar a generosidade dos assistentes. Pode-se afirmar, diante desses procedimentos, que as relações interpessoais na prática da capoeira eram necessariamente intensas e os capoeiristas mergulhavam de "corpo e alma" naquela realidade.

Com a criação da Regional houve uma mudança radical nos processos de ensino e aprendizagem da capoeira. Mestre Bimba, ao instalar sua academia², a primeira do Brasil para essa modalidade, passou a adotar uma metodologia considerada por muitos como inovadora para época. Até então, a capoeira não era ensinada sistematicamente com lições e sessões de treinamento. O "Curso de Capoeira Regional" variava de seis meses a um ano, com sessões de uma hora, três vezes por semana. Neste, Mestre Bimba ensinava as oito "Seqüências de Ensino" e a "Cintura Desprezada" - que consistia numa série de projeções (golpes em que se procura agarrar o adversário e projetá-lo ao chão, geralmente, por cima do próprio corpo) conhecidas como balões" (Vieira, 1990).

Almeida (1982), o Mestre Itapuã, em *Bimba: perfil do mestre*, destaca que Bimba sempre criou métodos simples, porém eficazes, de treinamento.³ Este autor relata que Mestre Bimba, quando mais novo, solicitava aos seus alunos que lhe atirassem pedras de uma certa distância para que ele se desviasse com negaças e esquivas, a fim de adquirir bons reflexos. Em outro método, não tão diferente do citado acima, Mestre Bimba amarrava uma lâmina de faca ou navalha na extremidade de um barbante, a outra extremidade era presa em um galho de árvore. Em seguida, Mestre Bimba balançava o barbante e ficava se desviando da faca fazendo esquivas e negaças sem tirar o pé do chão. Rego (1968) relata ainda que quando Mestre Bimba começou a dar aula em sua academia, utilizava como exame de admissão o seguinte procedimento: aplicava uma "gravata" no pescoço do candidato durante três minutos. Se o interessado aguentasse sem reclamar, seria aprovado. Com o passar dos tempos, Bimba mudou o exame de admissão para ingresso em sua academia. O novo exame estipulava que o interessado deveria executar satisfatoriamente a "cocorinha" (agachamento), a "queda de rins" (bananeira inclinada com uma das pernas flexionadas) e o "deslocamento" (pontê). Esses testes serviam para verificar se o aluno tinha "junta". Mestre Bimba argumentava: "Mostra-me tua junta que te dirci quem és, pois, junta de mais ou de

menos atrapalha" (Almeida, 1983:27). Além desses testes para ingressar na academia de Mestre Bimba, o interessado deveria comprovar, através de documentos, se era estudante ou trabalhador.

Após a introdução da capoeira em algumas escolas e universidades, os métodos de ensino-aprendizagem adotados variam de professor para professor. Hoje existem diferenciadas metodologias para o ensino da capoeira, sendo que estas vem recebendo grande influência dos conceitos e princípios adotados na Educação Física.

A Roda de Capoeira, os Golpes, os Instrumentos e os Cânticos

A roda de capoeira não se restringe apenas a um ambiente físico. Trata-se de um pequeno universo que reflete a diversidade das relações de poder vigentes na sociedade. Além disso, como em outras instâncias da vida social, na roda de capoeira configuram-se domínios culturais específicos, como na "casa" e na "rua" que, segundo DaMatta (1985), se constituem em universos sobre os quais os indivíduos alternam seus papéis sociais. Na roda de capoeira pode-se verificar a existência de rituais que resgatam a história, o passado dos negros, a dominação e a resistência. A roda de capoeira é um fato social, podendo, inclusive, acontecer em qualquer lugar e ocasião, independente de ter sido ou não prevista. Na verdade, a roda de capoeira é "uma metáfora do espaço social" (Reis, 1993), onde não se opera nas transparências mas sim nos subterfúgios. "Pra melhorar a visão de capoeira, você tem que correr roda, não pode marcar boqueira", diz um trecho de um conhecido cântico de capoeira.

Os capoeiristas que formam a roda são potenciais jogadores, instrumentistas e cantotes e se revezam nessas três ocupações durante o desenrolar da mesma. É importante notar que na roda de capoeira a oralidade e a corporeidade se interagem resultando numa riquíssima relação. Além desta conotação física, a roda de capoeira constitui-se em um espaço

² A academia de Mestre Bimba, cujo nome era "Centro de Cultura Física e Capoeira Regional" foi criada em 1932 no Engenho Velho de Brotas - Salvador-BA. Foi também a primeira a conseguir registro oficial do governo para ministrar aulas de capoeira. A referida licença começou a vigorar em 09 de Julho de 1937, ano da decretação do Estado Novo (Rego, 1968:282).

³ Em um livreto, intitulado "Curso de Capoeira Regional - Mestre Bimba" de autoria de Wilson Ribeiro, estão registradas as seqüências de treinamento da Capoeira Regional utilizadas por Mestre Bimba. São no total 14 lições, em que o autor assegura ser um curso completo de defesa pessoal. A primeira lição começa com o chamado gingado, as seguintes apresentam os golpes e a última se refere à defesa contra armas brancas e revólver. O livreto vem acompanhado de um LP com músicas de capoeira cantadas por Mestre Bimba. (Ribeiro, s/d)

Já no livro "Bimba: perfil do mestre" de Raimundo Cesar Alves de Almeida, o método de Mestre Bimba é sistematizado em oito seqüência de treinamento. (Almeida, 1982)

social complexo, onde o sagrado e o profano, mesmo relativizados pelos ritos de passagem que se opõem em um eixo interminável (Gennep, 1978), convivem quase imperceptivelmente, estimulando muitas investigações no campo das Ciências Sociais.

Desde o surgimento da capoeira, os golpes nela utilizados vêm sofrendo pequenas alterações, não somente na denominação, mas na estrutura. Na execução desses, tanto na defesa como no ataque, utilizam-se as mãos, os pés e a cabeça. É importante salientar que muitos golpes são resultados de pequenas variações dos já existentes, outros são copiados de lutas orientais. O processo de criação e recriação de movimentos e golpes na capoeira tem provocado muitas controvérsias entre os seus praticantes, e isto não é de agora.⁴ Amado (1966) destaca que:

"Há alguns anos os arrais da capoeira, na Babia, foram palco de uma grande e apaixonada discussão. Acontece que Mestre Bimba foi ao Rio de Janeiro mostrar aos cariocas da Lapa como é que se joga capoeira. E lá aprendeu golpes de catch-as-catch-can, de jiu-jitsu, de boxe e misturou tudo isso à capoeira de Angola, aquela que nasceu de uma dança dos negros e voltou à sua cidade falando de uma nova capoeira, a capoeira regional." (:170)

Em comparação com outras modalidades de luta, a Capoeira Angola, nos anos 30, tinha um número pequeno de golpes. Para Mestre Pastinha (1988), "os principais golpes da Capoeira Angola são: Cabeçada, Rasteira, Rabo de arraia, Chapa de frente, Chapa de costas, Meia lua e Cutilada de mão" (:35). Todos os golpes e contra-golpes partem da ginga - a movimentação básica do capoeirista. É ela que impede o confronto direto entre os jogadores. Portanto, como o enfrentamento é indireto, não se deve bloquear o golpe do outro jogador. No jogo, esses golpes são mesclados com um número indefinido de negaças, esquivas e fintas que cada capoeirista improvisa a partir de suas possibilidades, numa espécie de dramatização do confronto direto. Tudo isso, vale dizer, se completa com a mandinga que significa para o capoeirista saber ler as intenções do outro, fazendo-o "entrar na sua", antecipando-se para que o outro jogue o seu jogo e não o dele. Reis (1993)

chama a atenção para o fato de que, tanto no passado quanto no presente, a ginga é condição fundamental para o exercício da mandinga, "pois é ela que torna possível o deslocamento do corpo no espaço da roda de capoeira" (:223). Essas improvisações, aliadas aos rituais de roda que envolvem o capoeirista num êxtase completo, impregnadas de um "tempero aparentemente simples - o humor", que o faz "dançar dentro da briga". São os "fundamentos da malícia", segundo Nestor Capoeira (1992).

Rego (1968) admite que Mestre Bimba, usando os golpes primitivos com elementos importados de outras lutas, conseguiu aglutinar 52 golpes na Capoeira Regional.

Não obstante a eficiência dos próprios golpes de capoeira, o principal recurso tático desta arte é, sem dúvida, a surpresa, que deve vir acompanhada de "mandingas" e "malícias". Essas qualidades se sobrepõem à força física e são bastante exploradas na tentativa de levar o adversário a cometer um "vacilo" para poder atacar. O jogo é, portanto, uma espécie de negociação aparente em que cada capoeirista procura ampliar cada vez mais o seu volume. Não se trata pois de um confronto direto, mas de uma constante simulação de ataques e defesas, mediada pela ginga numa ambigüidade onde o lúdico e o combativo se interpenetram. Por mais que se pretenda minuciosa, a descrição dos expedientes gerados numa roda de capoeira jamais refletirá a riqueza dos fatos em si. Num jogo malicioso e mandingueiro, os movimentos corporais parecem ser inteligíveis e decifráveis somente pelos seus executores e, muitas vezes, conforme afirma Rego (1968), não se dão conta do expediente que improvisaram na roda. Neste sentido é possível falar de uma memória corporal, coletivamente construída e arquivada no corpo de cada capoeirista, como defende Tavares (1984).

Há um certo número de golpes que são comuns a todos os capoeiras, como o rabo de arraia, o aú, a armada, a rasteira, a cabeçada, a meia lua, entre outros.

Um fator importante presente na prática da capoeira, muito bem analisado por Reis (1993), é a inversão da posição corporal para a consecução da maioria dos golpes e movimentos desta arte-luta-dança. Trata-se de uma orientação para baixo, para a

⁴ Existe uma polêmica discussão a esse respeito e que foi muito bem analisada por Vieira (1990). O referido autor destaca que apesar de existir um número expressivo de autores que garantem que Mestre Bimba tenha se utilizado de golpes de outras lutas para criar a Capoeira Regional, muitos ex-alunos do Mestre defenderam, em entrevistas, que ele não sofreu influência das lutas orientais, "apenas aceitam a possibilidade de que Bimba tenha se utilizado de golpes do antigo batuque" (:136).

terra. Uma contestação da ordem social através da inversão da hierarquia corporal dominante. “Um mundo de pernas para o ar”, com o privilégio dos pés e quadris, onde a expressão gestual fala mais alto do que qualquer outra. Assim, a bananeira, o pião, o rabo-de-arraia, a meia-lua-de-compasso, o parafuso, entre muitos outros golpes, fazem do mundo da capoeira um mundo invertido. “(...) o mundo da capoeira é um mundo às avessas. Nesse mundo invertido, o baixo corporal (pés e quadris) torna-se mais importante que o alto corporal (cabeça, mãos e tronco)” (:217). Esse modo de ver o mundo constituiu-se, para Reis (1993), numa estratégia legítima de contestação da ordem estabelecida. “No entanto, ao inverter a ordem do mundo, a capoeira não se opõe inteiramente à ordem dada, mas, ao contrário, joga no campo de possibilidades de luta traçado pelo adversário” (:245).

Em relação aos instrumentos musicais que acompanham a capoeira, Rago (1968) afirma que o berimbau, o pandeiro, o atabaque, o ganzá ou reco-reco, o caxixi e o agogô acompanham esta luta desde o surgimento. Mestre Bimba, ao criar a Regional, retirou o atabaque da orquestra, pois argumentava que este era um instrumento do candomblé sem nenhum vínculo com a capoeira. Atualmente, a chamada orquestra da capoeira geralmente é composta de berimbau (o caxixi é tocado pelo mesmo tocador do berimbau), pandeiro e atabaque. Sem dúvida, o principal instrumento da capoeira é o berimbau, que numa roda pode funcionar sozinho ou acompanhado dos outros instrumentos. O berimbau é

“(...) a voz sem tradução da capoeira, que fala por si mesmo, e que comanda toda sua alma, encarnando como nenhum outro símbolo, sua linguagem, sua música, sua malícia, sua cadência, sua persistência, seus acordes, seu brado e seu espírito! (...) O berimbau é a capoeira. Um casamento cósmico.” (Costa, 1993:23)

Os cânticos de capoeira constituem-se em elementos dinâmicos, extremamente ricos e dão a esta modalidade uma peculiaridade notável. A capoeira é conhecida como a única luta no mundo em que seus lutadores se confrontam ao som de cânticos executados pelos demais componentes. Além disso, é possível afirmar que os cânticos de capoeira representam o mais significativo espaço de representação dos conflitos gerados no contexto desta arte-luta.

Vieira (1990) identifica três funções básicas nos cânticos de capoeira: (a) uma função ritual, que

fornece à roda o ritmo e animação; (b) uma função mantenedora das tradições, que reaviva a memória da comunidade capoeirística acerca dos acontecimentos importantes em sua história, e (c) uma função ética, que promove um constante repensar dessa mesma história e dos princípios éticos nas rodas de capoeira.

De um modo geral, os cânticos de capoeira podem retratar as bravuras dos heróis do passado, como também fatos do cotidiano, costumes, episódios históricos e outros sem qualquer importância, muitas das vezes com a utilização de metáforas.

Um dos aspectos de especial interesse nos cânticos de capoeira é o diálogo, não entre duas pessoas presentes na roda, mas entre uma presente e outra ausente, onde as indagações são feitas e respondidas por uma mesma pessoa.

Institucionalização, Iniciativas e Desencontros

A recente implantação da capoeira, em instituições de ensino do Brasil, tem contado com contribuições pessoais que depois resultam em projetos vinculados geralmente a órgãos governamentais relacionados à Educação Física e ao desporto.

Um fato que provocou polêmicas no contexto capoeirístico e que, possivelmente, reverberou em outros contextos como no esportivo e educacional, abrindo novas possibilidades para a capoeira, foi o seu reconhecimento como modalidade desportiva pela Confederação Brasileira de Pugilismo (CBP), em 1º de Janeiro de 1973. É importante notar que tal reconhecimento e conseqüente regulamentação não encontrou ressonância por parte de um expressivo número de líderes da capoeira nacional. O que pode ser observado é que o vínculo com a CBP pouco contribuiu para o crescimento e organização da capoeira em geral. Para Mestre Zulu (1988), o sistema confederado, ao qual a capoeira está vinculada, é “um sistema unidimensional, alienador, descaracterizador e discriminador” (:11), que sempre abrigou um percentual muito pequeno de capoeiristas.

O Regulamento de Capoeira, editado pelo Departamento de Capoeira da CBP em dezembro de 1972 trata a referida modalidade de uma forma essencialmente desportivizada com regras e procedimentos típicos dos esportes do ramo pugilístico. Designa a roda de “área de combate” e deixa transparecer a idéia de que a capoeira não passa de um combate corporal.

A legitimação da capoeira pelo veio desportivo incorreu numa recodificação desta, que, ao incorporar uma perspectiva marcializante e absorver um jeito branco e crúdio de ser, desafrikaniza-se e dessacraliza-se, subestimando suas origens étnicas negras. Dessa forma, a capoeira metodizada e regrada, sob a égide de conceitos dominantes brancos, permitiria a convivência pacífica entre negros e brancos.

No entanto, a desportivização não sensibilizou grande parte dos capoeiristas, nem tampouco delimitou os contornos desta manifestação. Muito pelo contrário, a capoeira cresceu por outros lados, principalmente a partir do seu aproveitamento em shows para turistas. Apesar de Rego (1968) ter afirmado que o turismo foi um dos grandes responsáveis pela descaracterização da capoeira, foi por intermédio do mesmo que muitos capoeiristas brasileiros cruzaram os mares e foram ensinada em terras européias e norte-americanas. Atualmente, a capoeira já pode ser encontrada em vários países, como Inglaterra, Portugal, Alemanha, França, Estados Unidos. A revista *Time*, o maior semanário de informações e tiragem dos Estados Unidos, já deu especial atenção à capoeira. A esse respeito, o *Correio Braziliense*, em matéria intitulada: "Ginga brasileira chega à *Time*", relata o seguinte:

"A Time constata que, todos os dias, dezenas de milhares de norte-americanos vestem roupões brancos, fazem uma reverência e começam a praticar algum tipo de arte marcial. Só que, até recentemente, estas alternativas começavam e terminavam no oriente. Agora, o som estridente e ao mesmo tempo melancólico do berimbau (...) dá o sinal para as aulas de capoeira. (...) Mais de 30 academias de capoeira, espalhadas por todo o país, mostram também que os americanos, em especial, os negros, têm se identificado com a dança-combate." (Guedes, 1989:7)

O *Jornal do Brasil*, em matéria intitulada: "Capoeira para americano jogar", reforça o crescimento e a exportação da capoeira para outros países.

"Transplantada para os EUA pelos brasileiros, a capoeira está crescendo em popularidade e pode ser vista em casas noturnas, exposições, competições, escolas, e até em filmes (...) A capoeira é como o jazz americano em seu início (...) é um beat, um swing, uma pulsação, um movimento.

E a maneira como as pessoas se movimentam, pensam e se comportam na capoeira é a maneira como se movimentam, pensam e se comportam em suas vidas." (Weelock, 1989:8)

É importante sublinhar que a capoeira não vem se ajustando aos anseios de alguns órgãos oficiais que procuram tratá-la como uma técnica de luta, apenas. Cumpre observar que a CBP não conseguiu organizá-la, nem tampouco sensibilizar a maioria dos capoeiristas. Os campeonatos de capoeira que foram realizados pela CBP não conseguiram envolver a maioria das associações existentes no país no sentido de uma participação mais efetiva dentro dos seus parâmetros preestabelecidos.

Com a criação da Confederação Brasileira de Capoeira, em 23 de Outubro de 1992, a luta se desvincula oficialmente da CBP. Vislumbra-se, a partir daí, novas possibilidades para esta arte-luta no Brasil. No entanto, pode-se asseverar que, se não forem tomadas as medidas necessárias que levem em consideração suas particularidades, ela tende a ter o mesmo destino da CBP. Ou seja, será impotente para cuidar da capoeira em sua dimensão desportiva.

Se por um lado há uma preocupação no sentido de se organizar a capoeira via órgãos oficiais, por outro, a desorganização parece ser um dos entraves para o crescimento qualitativo da mesma. Pode-se observar que a capoeira ora resiste, ora se conforma com os mecanismos de ajustamento social impetrados pelas camadas dominantes. Este misto de conformismo e resistência verificado na capoeira endossa as conclusões de Chauí (1989) a respeito da cultura popular no Brasil, quando ela mostra que as culturas populares no país, apesar de conter lógica própria, se articulam com os códigos das culturas dominantes, recusando-os, aceitando-os ou conformando-se a eles. No caso da capoeira, esta aparente oposição entre a acomodação e a resistência é que determina sua ambigüidade, e isto pode ser concretamente visualizado no jogo, quando no disfarce da dança, o capoeirista luta, conformando-se ou resistindo às estratégias de poder geradas naquele momento. Neste sentido, no jogo de capoeira o mesmo corpo que, em dado momento, se conforma, inopinadamente se insurge e ataca, geralmente de forma improvisada, invertendo as regras do jogo. De dominado passa a dominador. Esta ação é, sem dúvida, um aspecto político fundamental que muitas vezes subverte a ordem estabelecida e pode gerar grandes conflitos e situações incontroláveis. É provável que

essas insurgências contribuíam para os conflitos entre as classes dirigentes e os capoeiristas e até mesmo entre os próprios capoeiristas.

Uma iniciativa que colocou a capoeira em evidência no contexto educacional e desportivo foi, certamente, a do Professor Inezil Penna Marinho. Marinho (1982) faz referência a um estudo que elaborou, em 1945, intitulado: "Subsídios para o Estudo da Metodologia do Treinamento da Capoeiragem", no qual já alimentava o sonho de criar um método nacional de ginástica que tivesse por base a capoeira. Esta idéia perdurou por muito tempo e veio ressurgir, com mais vigor, em 4 de Dezembro de 1980, quando o mesmo participou, como jurado, da "V Grande Roda Brasileira de Capoeira" realizada em Brasília, pelo Grupo de Capoeira Beribazu, e patrocinada pela Secretaria de Educação e Cultura e pela Fundação Cultural do Distrito Federal. Participaram do referido evento 22 associações de capoeira dos Estados do Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, e Distrito Federal. Marinho ficou bastante entusiasmado com o "belíssimo espetáculo de coreografia, destreza e eficiência técnica. E então ressurgiu no autor a antiga idéia de um método nacional de Educação Física" (Marinho, 1982:14).

Este autor almejava elaborar uma "ginástica brasileira", a exemplo da ginástica sueca, da ginástica francesa, da ginástica alemã, com fundamentos arraigados nas características do povo brasileiro, que falasse da alma nacional e que pudesse expressar uma mensagem de brasilidade.

A inclusão da capoeira nos Jogos Escolares Brasileiros (JEB's) a partir de 1985 foi também um dos grandes motivos para que esta se tornasse mais discutida nos contextos educacional e desportivo.

Outra iniciativa, que contribuiu para que a capoeira ficasse em evidência no contexto educacional, foi o Programa Nacional de Capoeira, criado pela SEED-MEC, através da Portaria nº 40, de 19 de Outubro de 1987, que teve por finalidade resgatar, preservar e desenvolver a memória histórica das diferentes manifestações de capoeira, enquanto autêntica manifestação da cultura brasileira. Configurou-se em importante instrumento articulador e mobilizador da comunidade capoeirística em todo o país.

O referido programa, com duração prevista de dois anos, não conseguiu, no entanto, atender a seu objetivo principal de "favorecer o desenvolvimento

de uma consciência crítica, sobre a questão da capoeira, considerando seus aspectos culturais, educacionais, sociais e políticos" (Brasil, SEED/MEC, 1987:4). Vários grupos de capoeira ficaram à margem dos trabalhos e os encontros regionais e nacional previstos não conseguiram reunir as principais lideranças da capoeira do país.

As tentativas de se organizar e normatizar a capoeira, via organismos estatais, vêm contribuindo para a sua evidência no cenário esportivo e também no contexto educacional brasileiro. Entretanto, muitas dessas tentativas esbarram, na maioria das vezes, em diversos impasses dentro do contexto desta modalidade onde ainda não existe uma linha condutora estruturada que dê suporte acadêmico e institucional a essas iniciativas. Quase tudo fica restrito a conhecimentos pessoais adquiridos através das experiências práticas e de trabalhos individualizados de alguns interessados pela capoeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Raimundo C. A. de. *Bimba: perfil do mestre*. Salvador : Centro Editorial e Didático da UFBA, 1982.
- AMADO, Jorge. *Babia de todos os santos: guia das ruas e dos mistérios da cidade de Salvador*. 12.ed., São Paulo : Martins, 1966.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Física e Desportos. *Programa Nacional de Capoeira*. Brasília, SEED/MEC, 1987.
- BRETAS, Marcos Luiz. *A queda do império da navalha e da rasteira: a república e os capoeiras*. Rio de Janeiro : Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Junho 1991. (Cadernos Cândido Mendes)
- CAPOEIRA, Nestor. *Capoeira: os fundamentos da malícia*. Rio de Janeiro : Record, 1992.
- CHAUI, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 3.ed., São Paulo : Brasiliense, 1989.
- CORBUCCI, Paulo Roberto. *Um esporte na escola em busca da emancipação do homem*. Brasília : Faculdade de Educação, UnB, 1991. (Dissertação de Mestrado).
- COSTA, Reginaldo da Silveira. *Capoeira: o caminho do berimbau*. Brasília : Thesaurus, 1993.

- FRIGÉRIO, Alejandro. Capoeira: de arte negra a esporte branco. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p.85-98, Jun. 1989.
- GUEDES, Sylvio. Ginga brasileira chega a *Time*. *Correio Braziliense*, Caderno 2. Brasília, p.07, 23 Ago. 1989.
- HOLLOWAY, Thomas H. O "saudável terror": repressão policial aos capoeiras e resistência dos escravos no Rio de Janeiro no século XIX. Rio de Janeiro : Centro de Estudos Afro-Asiáticos, n. 16, 1989. (Cadernos Cândido Mendes)
- MARINHO, Inezil Penna. *A ginástica brasileira*: resumo do projeto geral. 2.ed., Brasília : Autor, 1982.
- PASTINHA, Mestre. *Capoeira angola*. 3.ed., Salvador : Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.
- QUERINO, Manuel. *A Bahia de outr'ora*: vultos e factos populares. 2.ed. aumentada. Salvador : Livraria Econômica, 1922.
- REGO, Waldeloir. *Capoeira Angola*: um ensaio sócio-etnográfico. Salvador : Itapuã, 1968.
- REIS, Lúcia Vidor de Souza. *Negros e brancos no jogo da capoeira*: a reinvenção da tradição. São Paulo : Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993. (Dissertação de Mestrado).
- RIBEIRO, Wilson. *Curso de capoeira regional*. Salvador, s/d.
- SODRÉ, Muniz. *O Brasil simulado e o real*: ensaios sobre o cotidiano nacional. Rio de Janeiro : Rio Fundo, 1991.
- TAVARES, Odorico. *Babia*: imagens da terra e do povo. 3.ed., Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1964.
- TAVARES, Júlio Cesar. *Dança da guerra*: arquivo-arma. Brasília : Departamento de Sociologia, UnB, 1984. (Dissertação de Mestrado).
- VIEIRA, Luiz Renato. *Da vadiação à capoeira regional*: uma interpretação da modernização cultural no Brasil. Brasília : Departamento de Sociologia, UnB, 1990. (Dissertação de Mestrado).
- _____. A Capoeira disciplinada: estado e cultura popular no tempo de Vargas. In: *Revista História & Perspectivas*, Uberlândia, n.7, p.111-132, jul./dez. 1992.
- WEELock, Julie. Capoeira para americano jogar. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 11 Jan. 1989, p.8, Caderno B.
- ZULU. Manifesto evocativo de capoeira. *Correio Braziliense*. Brasília, 11 Dez. 1988, p.11, Pauta Livre.

ABSTRACT: In Brazil, the inclusion of "capoeira" in the context of elementary and high schools has been increasing in the last ten years. This process has been done mainly through the Physical Education discipline.

The "capoeira" insertion in schools comes as an effort to value the Brazilian popular culture.

It has been verified that the playful component - here denominated as the "roling of the idleness" - permeates the practice of "capoeira" since its beginning, which makes this practice attractive, exciting, and delightful.

Aguinaldo Gonçalves*
Bráulio Araújo Júnior*
Flávia Maria Serra Ghirotto*
Edgard Mattiello Júnior*
Ismael Fernando Fattarelli*
Susana Gygo Aires*

RESUMO: Nos dias atuais, reconhecidamente, a atividade física vem sendo cada vez mais estimulada, procurada e exercitada. O ônus mais sensível desta evolução de concepções e práticas se constitui no destaque para as lesões desportivas. Miradas sob a ótica da Saúde Pública, colhem-se evidências acerca de sua abrangência, gravidade e possibilidades de controle. Contrariamente, controvérsias são as iniciativas para conceituá-las, seja no âmbito da Saúde Ocupacional, seja no próprio interior da área desportiva. A classificação, de igual sorte, é complexa, envolvendo além do traumatismo direto no caso das agudas, questões como supertreinamento, síndrome de uso excessivo, iniciação desportiva precoce e repetição do gesto desportivo em relação sobretudo às crônicas. Nesse sentido, a gênese e determinantes das mesmas decorre de extenso elenco de fatores, dentre os quais destacam-se escolha do esporte, objetivos da modalidade, hábitos e padrão de vida do atleta e instalações desportivas. A consideração para os respectivos aspectos epidemiológicos revela busca de cálculos de risco específico para alguns desses fatores, procedidos tanto em estudos transversais, quanto retrospectivos e prospectivos.

O AUMENTO DA ABRANGÊNCIA DO "FENÔMENO DE MAIOR FASCÍNIO DO SÉCULO" DESTACA AS LESÕES DESPORTIVAS (LD)

"Uma das maiores provas de que o esporte é importante a todos nós, é que costuma ser praticado há séculos; e somente algo útil poderia ter tal duração", Salomão (1987). De fato, a prática sistemática da Atividade Física parece confundir-se com a história do próprio homem. Desde que deixou a quadrupedia e adotou a posição de bípede, de uma forma ou de outra passou a conviver com a necessidade de enfrentar situações que lhe obrigam a desenvolver força, velocidade e resistência para a sobrevivência. As andanças, com longas caminhadas, obrigam-no a correr, lutar, saltar e nadar, indo em busca de moradia e alimentação. Tais manifestações têm tido diversas finalidades, destacadamente as de ordem guerreira, terapêutica, esportiva e educacional.

Evolutivamente, os orientais, acredita-se, teriam sido os pioneiros na racionalização da atividade física (Kong-Fou) com conteúdo médico (2700 a.C.).

A Índia distinguiu-se pela yoga, os egípcios, sumérios, caldeus e assírios, com as práticas do arco e flecha, equitação e lutas. A China, com hábeis caçadores, lutadores, nadadores, praticantes do hipismo, esgrima e tsu-chu (quem sabe o predecessor do futebol), talvez contenha a mais remota história do esporte que se conhece. Passando pela Grécia, encontram-se Jogos (1200/800 a.C.), dentre os quais, as Olimpíadas, constituídos por oito provas: corrida de carros, pugilismo, luta, corrida a pé, combate armado, arremesso de bola de ferro, arco e flecha e arremesso de lança (Oliveira, 1990).

No entanto, foi o final do século XIX que se notabilizou pelo aumento do número de praticantes. O principal fato aí envolvido foi o retorno das Olimpíadas (1896). Também marcante foi a criação de novas formas de atividade física, na época como entretenimento e *a posteriori* como esporte. Citam-se a respeito o Voleibol, o Basquetebol, o Futebol e o Handebol. Nesse período, foi igualmente considerável a multiplicação de interesses tanto em relação ao aprimoramento físico como técnico.

Atualmente, vive-se uma época em que a influência da mídia age marcadamente no comporta-

* Grupo Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física. Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas.

mento dos indivíduos. Observam-se chamadas e até mesmo comerciais, convidando para a prática do "Cooper", da "Aeróbica", da "Natação", através da divulgação, nos meios mais variados de comunicação, da atividade física como promotora de bem-estar, de aumento da longevidade e diminuição do risco de doenças, questões ainda muito controvertidas entre os especialistas (v.g. Gonçalves et al., 1993).

Essa crescente participação da população em atividades físicas, o expressivo aumento de praticantes de diferentes modalidades esportivas nas suas mais diversas manifestações, compõem o que Cunha, s.d., denomina de "fenômeno de maior fascínio do século".

Temos, portanto, situação de dupla resultante: o processo de industrialização e modernização enquanto pressupõe indivíduos acomodados fisicamente, contribui para divulgação de outra cultura adequada ao movimento, emergindo principalmente pela contribuição da mídia televisiva. "No Brasil, somos influenciados por 192 emissoras de televisão, associadas em quatro grandes redes (...). São mais de 40 milhões de aparelhos ligados e cada brasileiro assiste em média quatro horas por dia" (Molina Neto, 1992). Com esse potencial de acesso aos consumidores, empreendimentos de "marketing" esportivo vêm se intensificando, objetivando o esporte até mesmo como instrumento de venda (v.g. Monteiro, Gonçalves et al., 1993).

A população que, de uma forma ou de outra, faz ou pratica algum tipo de atividade física, quer no sentido competitivo ou recreativo, apresenta-se exposta a acidentes dessa prática. Tais acidentes constituem as denominadas Lesões Desportivas (LD).

AS LESÕES DESPORTIVAS COMO PROBLEMA DE SAÚDE PÚBLICA

Para se caracterizar um agravo à saúde como sendo ou não problema de saúde pública, é comum analisá-lo segundo critérios básicos: magnitude, transcendência e vulnerabilidade (v.g. Gonçalves, 1987).

O primeiro refere-se à abrangência, ao alcance, ao vulto que a doença atinge no interior da população; corresponde, portanto, em termos amplos, à extensão do contingente de pessoas acometidas pela sua ocorrência. Recorre, então, basicamente, ao emprego de indicadores epidemiométricos, como as

taxas de prevalência e incidência, às quais, respectivamente, correspondem ao número total de casos existentes e de casos novos de uma doença, em determinado período e em dado local. Referindo às LD, embate-se com a primeira dificuldade de ainda não se dispor de caracterização consensual das mesmas. Há ainda, a respeito, como óbice a considerar, as diferenças de níveis de prática desportiva, dividida em formal e não formal, contendo ambas, de modo relevante, componente não negligenciável de sub-registro (Ghirotto, Gonçalves et al., 1989). Ainda assim, lembram Feagin e Lambert (1985), estimativa de prevalência de 100.000 a 130.000 lesões de joelho durante temporada de futebol americano.

Quanto à transcendência, entende-se como sendo o custo social dos agravos à população, ou seja, atinência do coletivo envolvido: passa a interferir diretamente nas relações sociais, econômicas, profissionais e culturais como um todo. Trata-se, portanto, de entender que as LD não devem ser consideradas apenas quantitativamente, mas também pela sua gravidade e extensão. Na situação citada de Feagin e Lambert (1985), aproximadamente um terço dos casos demandaram intervenção cirúrgica. De sua parte, Mueller e Cantu (1990), referindo-se a atletas escolares americanos de nível secundário e superior, afirmam textualmente: "têm havido uma redução dramática das mortes decorrentes do futebol, mas os números ainda continuam sendo uma preocupação importante e a pesquisa permanente é imperiosa, se o progresso for esperado".

O último critério utilizado, a vulnerabilidade, corresponde a quanto a doença pode ser controlada, mediante a aplicação de investimentos e conhecimentos específicos. Em outras palavras, o quanto de possibilidade existe para que se consiga bloquear a evolução do agravo a patamares mais restritos e desejáveis, através de medidas apropriadas. Assim, ao se constatarem os fatores de risco que predis põem os atletas às LD, estudam-se as possíveis formas com que se previnam sua ocorrência. Tal critério é definido de forma sistemática por Cantu (1992), ao reiterar aspectos da experiência do Centro Nacional de Pesquisas em Lesões Desportivas Catastróficas em Chapel Hill. Categorizando-as com aquelas que: I) levam à morte; II) deixam seqüelas graves ou III) exigem esforço recuperacional muito intenso, classifica-se em diretas ou indiretas, segundo decorram, respectivamente, de fatores ligados à habilidade do gesto desportivo, ou de circunstâncias mais sistêmicas, como a intensidade de esforço durante a prática do

esporte. De fato, descreve que até a última década, a incidência das primeiras sobrepuja-se a das segundas numa proporção de, aproximadamente, dois casos para um. No entanto, esse quadro foi revertido recentemente, provavelmente em função de que as mortes diretas vêm sendo reduzidas pelas alterações de regras, equipamentos, condicionamento e mudanças da prática média, enquanto que não têm sido reduzidas as mortes por acometimentos cardíovasculares.

CONCEITUAÇÕES

Expressar em que consistem as LD constitui tarefa básica, mas vem se revelando particularmente complexa. Mesmo o organismo criado e mantido pelas quase duas centenas de países membros para contribuir na conquista da saúde dos povos, a Organização Mundial da Saúde, (OMS), ao elaborar periodicamente a Classificação Internacional de Doenças (CID), vem lhes dedicando reduzida atenção. De fato, caracteriza-as em situação apenas decorrentes de bastão ou disco de hóquei, bola atirada ou arremessada, chute ou pisoteio durante uma partida (de futebol, Rugby ou futebol americano) e derrubada em luta de boxe (OMS, 1978).

Outra área que também deveria estar comprometida a respeito é a Saúde Ocupacional, por duas diferentes razões: o esporte competitivo, por um lado, por constituir atividade profissional e o recreacional, na medida em que pode ser oferecido ao próprio trabalhador. No entanto, a maioria dos estudos encontrados nesta área se fixa em acidentes de trabalho (como os relacionados aos operários da construção civil, aos salineiros, aos agricultores), doenças profissionais (associadas a ação dos agentes químicos e físicos), doenças do trabalho (de origem cumulativa, necessitando comprovação de sua relação causal) e doenças relacionadas com o trabalho (como hipertensão e cardiopulmonares entre outras), Mendes (1980).

Especificamente, no âmbito esportivo, também o consenso ainda não foi alcançado. Garrick (1976), por exemplo, caracteriza-as por I) falta a pelo menos um treino, ou II) falta a pelo menos um jogo, ou III) afastamento da competição com impossibilidade de retorno, ou IV) procura de assistência médica. Blair et al. (1987) consideram como indicador de lesão a interrupção de sete dias de prática e, ainda, Ekstrand e Gillquist (1982) complementam com a necessidade

de assistência médica. Já Macera et al. (1989) agregam a respeito dificuldades adicionais: I) falta de exatidão no acesso à atividade física e de definição comum às L.D., na ausência de avaliação clínica; II) inabilidade para separar incidência verdadeira de dados reincidentes e III) falta de dados para denominador apropriado. Sonne-Holm e Sorensen (1980) mencionam que se faz necessário classificar as lesões de acordo com a severidade ou tipo a partir do objetivo que se tem em avaliar estes agravos.

CLASSIFICAÇÃO

Várias são as possibilidades a respeito. A adoção do critério evolutivo, pelo qual são identificados em agudas (L.D.A) e crônicas (L.D.C.), é bastante usual, porém não menos controversa.

A concepção mais abrangente a respeito caracteriza as LDA pela evolução imediata e as LDC, pela evolução cumulativa. Ayres e Gonçalves (1989) apresentam elaboração mais conjuntural, identificando as primeiras como advindas de acidente e, portanto, imprevistas e causadas por acometimento súbito (agente mecânico) que, provindo do exterior, atua sobre os tecidos do corpo e vence sua oposição. As segundas ocorrem quando uma estrutura (óssea, muscular, tendínea ou articular) é exposta à ação repetitiva, além das possibilidades de resistência à tal força. Amorim et al. (1988) consideram LDA as decorrentes a movimento brusco, em que é solicitado do indivíduo esforço para o qual ele não se encontra preparado e as LDC, as que se mantêm ao longo do tempo com períodos de remissão e de exacerbação, devido a lesões consecutivas da mesma estrutura, sem nunca haver recuperação completa. A partir da fisiopatologia envolvida, Robbins (1975) reconhece as LDA pela reação inflamatória com células de defesa, congestão vascular e exsudato proteico constituído por número variável de neutrófilos e macrófagos, mas nenhum ou alguns linfócitos. Cursa com sinais clínicos de calor, vermelhidão, tumefação, dor e perda da função. Enfim, quando as inflamações agudas inespecíficas prosseguem, acumula-se grande número de linfócitos e considera-se fase crônica, com sintomas que podem durar de meses a anos.

Grisogomo (1989) lembra que as LDC correspondem a excesso de uso e se manifestam com maior sutileza, porque se apresentam simplesmente como dor que aumenta gradualmente, com associação direta a certa atividade, usualmente repetitiva. A

inflamação do cotovelo do tenista e a perna do corredor são exemplos desta natureza de lesão. Aponta ainda que as traumáticas são relativamente de pronta identificação para os especialistas, mas as de uso excessivo necessitam de avaliação cuidadosa, porque muitas doenças ou condições inflamatórias podem ser semelhantes a este tipo de dor.

De modo geral, as informações até aqui descritas sobre as LDA sugerem relação com o gesto esportivo, mas as "LDC" possuem sintomatologia inespecífica e de difícil associação com sua causa mais atuante, podendo advir de LDA mal tratada ou pelas várias reincidências desta (Downie, 1981).

Nesse contexto das LDC, ainda há o que os americanos vêm chamando de "overuse", isto é, a síndrome do uso excessivo. No entanto, estudiosos têm trabalhado esta questão partindo de aspectos distintos para o mesmo fim; sobrecarga (Amorim et al. 1988), supertreinamento (Ferreti et al. 1988) e iniciação desportiva precoce (Lenamar, 1989), em que a primeira consiste no aumento excessivo do volume de exercícios físicos; o segundo termo em atividade sistemática, com alta intensidade, às vezes demarcada por certo período e a iniciação desportiva precoce, na antecipação prematura da prática esportiva.

Outra face do problema a ser apontada se constitui dos microtraumatismos. Estes são definidos como traumas de pequena intensidade (Matsudo, 1990): por si só não levam ao aparecimento momentâneo de sinais ou sintomas, mas progressivamente conduzem a degeneração do tecido, que se traduz em sinais clínicos a longo prazo. Ainda, Gonzales Iturri (1984), identifica os microtraumatismos partindo da realização de certos movimentos de maneira errônea, podendo, pouco a pouco, lesar as respectivas estruturas responsáveis.

Situação expressiva a respeito, constitui o entorse de tornozelo (Ghirotto e Gonçalves, 1993). Habitualmente, é aceito como LDA, pois decorre de gesto imprevisto causado por fatores externos e, ainda, apresenta sinais clínicos de calor, vermelhidão, tumefação, dor e perda da função. No entanto, se considerarmos a prática do voleibol como exemplo, onde detecta-se grande número de saltos e quedas durante a sua prática, ampliam-se as oportunidades de ocorrência deste agravo por repetidas vezes, o que já tende a se caracterizar como LDC.

GÊNESE E DETERMINANTES

Hell e Schonle (1987) observaram que as LD estão diretamente associadas às modalidades esportivas praticadas. Assim, no voleibol, no basquetebol e no handebol, instabilidades do ombro e lesões nos dedos têm forte associação com o manuseio da bola.

Menezes (1983) descreve os fatores intrínsecos e extrínsecos (pré-disponentes), que colaboram na intensidade da ocorrência de LD, indo das instalações desportivas até a ocorrência do "dopping", passando por calçado e piso, objetivo da modalidade, proteção corporal, vida diária do atleta, escolha do esporte e tipo de condicionamento. Alguns merecem ser considerados destacadamente.

De fato, o piso deve deformar-se suficientemente no momento do impacto dos pés e ser firme para fornecer estabilidade. O de madeira (quadras cobertas) por exemplo, é o que melhor se adaptaria a esses dois pré-requisitos, embora o de cimento (quadras ao ar livre) reúna ambos em escala elevada (Lindenberg, 1976).

De sua parte, o calçado, além de propiciar conforto, deve fornecer segurança ao praticante. Assim, o ideal será aquele que, segundo Ducal (1984), melhor se adapte às características pessoais do atleta (como peso corporal, anatomia dos pés, mecânica da corrida) e às necessidades concretas do tipo de treinamento, da especificidade para que se treina e da própria competição. Desta maneira, para o basquetebol, utiliza-se o tênis de cano alto; para o atletismo, os maleáveis e para o voleibol, os de maior aderência.

Outro fator considerado de grande significado para a ocorrência de LD diz respeito aos equipamentos do esporte, fato que, para Cabot (1975), chama-se "ação do implemento desportivo". Em outras palavras representa a utilização de materiais (bola, peso, florete, aro, rede, chuteiras e outros) de baixa qualidade e confecção, sua conservação e uso impróprio.

Klafs e Lyon (1981), enquadram o treinamento como elemento que, quando bem explorado, além de trazer resultados positivos, contribui para reduzir a ocorrência de agravos à integridade física do esportista. Trata-se do que Greco (1989) caracteriza como Rendimento Desportivo, cujos componentes se constituem da técnica, tática, preparação física, capacidades psíquicas, aspectos de constituição física e saúde e condições sociais, tanto externas quanto internas ao grupo.

Quanto ao objetivo do jogo, o contato pessoal existente em determinados esportes pode ser considerado um dos grandes aliados das LD. Assim, a ocorrência de agravos do futebol, por contato físico, tendencialmente, parece ser em maior número que no voleibol, justamente porque este, como característica da modalidade, possui rede divisória no campo, onde cada equipe deverá ocupar seu espaço, sendo, por regra, punida aquela que assim não o fizer.

Cabot (1975), classifica a ação agonista do gesto desportivo como importante fator na ocorrência de LD. Nesta, a situação causal deve-se às frenagens e acelerações, mudanças súbitas de direção e incoordenação do movimento.

Também não negligenciáveis na gênese das LD estão fatores pessoais dos atletas, como sexo, idade, etnia e fatores constitucionais, entre muitos. Com efeito, em relação ao primeiro, o aumento do ângulo Q nas mulheres (ângulo mensurado a partir de linha tirada entre a crista ilíaca ântero-posterior até o centro da patela e de outra deste ponto até o tubérculo da tíbia), é considerado como predisponente às disfunções patelares; as tendinites, devido ao enfraquecimento das estruturas músculo-tendíneas, relacionam-se ao avanço da idade e às fraturas por extração óssea (epifisais) são peculiares nas crianças, pela não estruturação do tecido ósseo, sobretudo tibial. Quanto a raça, parece que a tendinite infra-patelar ou da pata de ganso, ocorre diferencialmente em indivíduos da raça negra, devido a alterações biomecânicas causadas pela frequência com que apresentam pés planos. Em relação aos aspectos constitucionais, evidenciam-se as rupturas ligamentares, facilitadas pela frouxidão ligamentar congênita.

ASPECTOS EPIDEMIOLÓGICOS

Dentre as definições da Epidemiologia, McMahon e Pugh (1970), identificam-na pela distribuição e determinantes da doença em populações humanas. Nesse sentido, a investigação epidemiológica tem se empenhado, na área da saúde, visando a contribuir para melhoria na qualidade de vida das populações.

Para tanto, se define primordialmente pelas diferentes condições estruturais, pelos distintos objetos de estudo, pelas diversas articulações práticas,

assim como pela influência de várias correntes interpretativas. Apesar destas diferentes tendências de abordagem, as principais formas de delineamento epidemiológico direto, descritas por Granda e Breilh (1989), estão nos modelos descritivo, analítico e experimental.

Dentre os primeiros, observação transversal (estudo de corte ou prevalência) consiste no conjunto de procedimentos e técnicas que se empregam para determinar a distribuição dos níveis de prevalência dos componentes do processo saúde-doença, em determinado momento. Em estudo de distribuição de frequência de lesões desportivas, Walter et al. (1985), definem-no como o registro de frequência de LD, num dado período, com detalhes sobre a estrutura de vários tipos de lesões. Como exemplo, descrevem iniciativa própria, na qual registram o número de lesões cranianas, em relação a outras, em clínica de atendimento a esquiadores.

Já o modelo retrospectivo, chamado também de caso-controle, é empregado quando se deseja conhecer a proporção de casos de certa doença, transtorno ou condição que pode ser associado por processo que, no terreno empírico, é denominado de fator causal. Os grupos de indivíduos são escolhidos de acordo com a presença ou ausência de doença. A seguir, a exposição ao fator de risco de interesse é pesquisada na vida pregressa do indivíduo (Barros e Lima, 1988). Exemplo claro é o estudo de Johnson et al. (1980), de 1711 lesões em esquiadores na área de Sugarbush North, Vermont, em 1972. Todos os lesados e mais mil controles, foram entrevistados com respeito a, sobretudo, detalhes dos hábitos de esqui, características físicas, experiências, habilidades, ajustamento e performance. As comparações foram feitas, então, entre o probando, ou caso índice, e o controle, em busca de diferenças significantes nos fatores de risco.

Finalmente o modelo prospectivo, também chamado de acompanhamento, seguimento, follow-up, longitudinal, ou de coorte, é utilizado se o interesse consiste em conhecer a incidência de processo específico associado com doença de alta frequência. A população é observada durante tempo definido, com o fim de medir e comparar a taxa de aparecimento do processo nos diferentes indivíduos da coorte. Assim, esse tipo de estudo é o mais desejável, visto que conserva a cronologia dos acontecimentos: ele é comparável aos estudos experimentais, pois podemos identificar os níveis de exposição aos tratamentos e a frequência da doença nos

grupos (Rothman, 1986). Em estudo de Nicholl e Willians (1982), relata-se o número de lesões sofridas durante maratona inglesa, em período de dez dias de acompanhamento subsequente. Detectou-se que, proporcionalmente, mais mulheres que homens se lesavam durante a corrida. Este estudo é prospectivo porque grupo definido foi listado e acompanhado no período dado, permitindo, assim, observações de risco diferencialmente entre lesados e não lesados.

BUSCANDO-SE QUANTIFICAR RISCOS

Entende-se que a Epidemiologia analítica constitui o segmento metodológico da Epidemiologia que tanto permite explorar pistas voltadas ao conhecimento de determinantes da relação Saúde-Doença no plano do coletivo, quanto, em consequência, encerra recursos preditivos do risco de adoecer.

Nesse sentido, as relações existentes entre fatores predisponentes e a ocorrência das doenças, no caso as LD, são estudadas através de construções matemáticas próprias que nada mais são que indicadores epidemiométricos empregados diferencialmente segundo a especificidade das situações de frontadas.

Os estudos prospectivos permitem a construção de coeficientes de incidência, "por definição, medidas por excelência de risco de adoecer" (Almeida Filho e Rouquayrol, 1990): trata-se do número de casos que surgem em determinada coletividade em tempo definido (Gonçalves e Gonçalves, 1988). Como exemplo, Blair, Kohl e Goodyear (1987), estudando participantes de programa de atividade física, obtiveram para os corredores investigados ($n = 2102$), incidência de lesões da ordem de 1,99% (joelho), 1,57% (pés) e 1,38% (costas), dentre outros segmentos verificados, enquanto que nos não corredores ($n = 724$), encontraram 0,79%, 1,15% e 0,73%, respectivamente.

Outro indicador utilizado nos estudos prospectivos é o risco relativo (RR). Ele demonstra quantas vezes maior é a probabilidade das pessoas expostas a um fator de risco adoecerem em relação às não expostas. Expressa, portanto, a força de associação entre exposição e doença. Obtêm-se o RR dividindo-se o número de acometimentos por dada doença em grupo exposto a determinado fator de risco (incidência), pelo total de acometimentos da mesma doença em outro grupo que não tenha

entrado em contato com o fator de risco investigado. Em estudo sobre LD em treinamento físico militar, Jones et al. (1993) verificaram qual o risco relativo de grupos distintos se lesarem durante o período de treinamento. Assim, em relação à origem racial (brancos, negros, hispânicos e outros), o encontro de RR com valores em torno da unidade indicou a não associação desta variável com a ocorrência de lesões. Já para o tabagismo, quanto maior o número de cigarros, maior a ocorrência de LD, pois obteve-se $RR = 1,2$, para usuários de 1 a 9 cigarros/dia, elevando-se para 1,8 entre os consumidores de 10 a 19 cigarros/dia. No entanto, os autores alertam para possível variável de confundimento, pois o fato de serem fumantes pode estar associado com outro fator subjacente de risco. Outra associação, esta não duvidosa, foi encontrada em relação ao nível de atividade profissional executada anteriormente à entrada no Exército. Pessoas com atividades leves, em oposição àquelas com moderada à pesada, revelaram $RR = 1,3$.

Nos estudos retrospectivos, o risco relativo é obtido pelo cálculo de "odds ratio" (OR), isto é, razão entre os produtos cruzados da distribuição das células de tabelas de contingência, com quatro situações possíveis: I) expostos que não foram acometidos pela doença; II) expostos acometidos; III) não expostos que não foram acometidos e IV) não expostos acometidos. McQuade (1986) distribuiu questionários a corredores dos arredores da Universidade de Washington: a amostra foi dividida em dois grupos, um contendo aqueles que relataram dor ou lesão, proveniente da prática do "jogging" ou corrida, e outro, aqueles que não apresentaram esses sintomas. Foram analisados, dentre outras possíveis associações, as relações das LD com o sexo, idade, milhas percorridas por semana e hábito de alongamento. Sobre este último, o valor encontrado do RR foi 2,0, demonstrando que a sua não execução proporciona duas vezes mais acometimentos, quando comparados aos que o praticavam habitualmente. Outro exemplo é a investigação de Vingard et al. (1993), que observou implantação de próteses de pelvis em população sueca e exposição a diferentes intensidades de prática desportiva e ocupacional. Os altamente expostos a atividades esportivas por longos períodos da vida, com idade variando entre 30 e 49 anos, tiveram $RR = 2,8$, enquanto que, a partir dessa faixa etária, o RR subiu a 4,5. Já para a combinação da atividade física ocupacional intensa, o RR foi de 8,5 em relação àquelas que não sofreram o mesmo tipo de exposição.

À GUIZA DE CONCLUSÃO

O estado atual da arte acerca das LD revela ainda a existência de algumas lacunas que demandam razoável esclarecimento. Como se buscou mostrar ao longo do texto, já se consegue situar o impacto respectivo no imenso horizonte atual das Ciências do Esporte, dispõe-se de certa massa de informações sobre sua gênese e determinantes, bem como há instrumentos metodológicos que permitem calcular-lhe riscos e quantificar comportamentos. Remanesce, no entanto, a questão fundamental: é necessário construir uma conceituação básica precisa a respeito das mesmas. Mais que isso: a depender de como esta se componha, alguns dos aspectos mencionados poderão ser revertidos para outras direções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA F^o, N., ROUQUAYROL, M. Z. *Introdução à epidemiologia moderna*. Rio de Janeiro: Abrasco, 1990.
- AMORIM, J., MORAIS, N., OLIVEIRA, R., MAMEDE, R. P. "Lesões dos tecidos moles". *Horizonte*, 2(11):47-54, 1988.
- AYRES, S. G., GONÇALVES, A. *Lesões desportivas no handebol*. (Projeto de pesquisa) UNICAMP, 1989.
- BLAIR, S. N., KOHL, H. W., GOODYEAR, N. N. "Rates and risks for running and exercise injuries: studies in three populations". *Research quarterly for exercise and sport*, 58(3):221-228, 1987.
- BARROS, A. J. D., LIMA F^o, E. C. *Modelagem estatística de problemas epidemiológicos*. Faculdade de Medicina Preventiva/UNICAMP, 1988. Apostila.
- CABOT, J. R. "Lesões típicas do esporte". *Med. Esporte* (Porto Alegre), 3(1):7-11, 1975.
- CANTU, R. C. Congenital cardiovascular disease - the major cause of athletic death in high school and college. *Medicine and science in sports and exercise*, 24(3):279-280, 1992.
- CUNHA, M. S. V. *A prática e a educação física*. Lisboa: Compendium, s.d.
- DOWNIE, P. A. *Fisioterapia de Cash*. São Paulo: Manole, 1981.
- DUCAL, J. B. "La importancia del calzado en la prevención de lesiones por sobrecarga en los corredores". *Arch. Med. Deporte*, 1(2):37-39, 1984.
- EKSTRAND, J., GILLQUIST, J. "The frequency of muscle tightness and injuries in soccer players". *American Journal Sports Medicine*, 10:75-78, 1982.
- FEAGIN JR., J. A., LAMBERT, K. L. "Mechanism of injuries and pathology of anterior cruciate ligament injuries". *The orthopedic clinic of north america*, 16(1):41-45, 1985.
- FERRETI, A. et al. "Lesioni capsule-ligamentose del ginocchio nei pallavolisti". *Italian journal sports traumatology*, 10(1):41-54, 1988.
- GARRICK, J. C. "Presentation made at American College of Sports Medicine conference", Anaheim, 1976. In: KLAFS, C. E., LYON, J. M. *A mulher atleta: guia de condicionamento e treinamento físico*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.
- GHIROTTO, F. M. S., GONÇALVES, A. "Estudo de características desportivas de atletas do XII Campeonato Mundial Masculino de Voleibol". *Revista Paulista de Educação Física* (aceito para publicação), 1993.
- GHIROTTO, F. M. S., GONÇALVES, A. et al. "Biologia do movimento em acidentes da vida escolar: surpreendendo e compreendendo aspectos epidemiológicos e preventivos de lesões em práticas de Educação Física". *VII Congresso Brasileiro de Saúde Escolar*. São Paulo, 10 a 15 de julho (1989).
- GONÇALVES, A. "Epidemiologia e controle da hanseníase no Brasil". *Boletim de la oficina sanitaria panamericana*, 102(3):246-256, 1987.
- GONÇALVES, A., GONÇALVES, N. N. S. "Saúde e doença-conceitos básicos". *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, 2(2):48-56, 1988.
- GONÇALVES, A. et al. "Saúde coletiva e atividade física: conceitos básicos". *Horizonte* (Lisboa), aceito para publicação, 1993.
- GONZALES ITURRI, J. J. "Lesiones en las diferentes especialidades del atletismo". *Archivos Medicos Deportes*: 19-29, 1984.
- GRANDA, E., BREILH, J. *Saúde na sociedade*. São Paulo: Abrasco/Cortez, 1989.
- GRECO, J. P. *Curso de handebol: iniciação e alto nível*. Projeto Handebol UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 1989.
- GRISOGOMO, V. *Lesões no esporte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

- HELL, H., SCHONLE, C. Basket-ball, volley-ball, hand-ball, judo. Traumatologie statistiques. *Medicine du Sport*, 61(5):290-291, 1987.
- JOHNSON, R. J. et al. "Trends in skiing injuries. *American Journal Sports Medicine*. 8:106-112, 1980.
- JONES, B. H. et al. Epidemiology of injuries associated with physical training among youngmen in the army. *Med. Science Sports Exercice*. 25(2):197-203, 1993.
- KLAFS, C. E., LYON, J. N. *A mulher atleta: guia de condicionamento e treinamento fisico*. Rio de Janeiro : Interamericana, 1981.
- LENAMAR, F. Efeitos do treinamento precoce. *Revista da Fundação do Esporte e Turismo*, 1(2), 1989.
- LINDENBERG, N. *Os esportes - traçado e técnica construtiva dos campos desportivos*. São Paulo : Cultrix, 1976.
- MACERA, C. A. et al. "Age, physical actity, physical fitness, body composition, and incidence of orthopedic problems". *Research quarterly for exercise and sport*. 60(3):225-233, 1989.
- MATSUDO, V. K. R. "Problemas específicos na prática esportiva. 1054-1056". In: FELLIPPE JR., J. *Pronto socorro: fisiopatologia, diagnóstico e tratamento*. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 1990.
- MENDES, R. *Medicina do trabalho e doenças profissionais*. São Paulo : Sarvier, 1980.
- MENESES, L. J. S. *O esporte... suas lesões*. Rio de Janeiro : Palestra, 1983.
- McMAHON, B., PUGH, T. F. *Epidemiology: principles and methods*. Little Brown, 1970.
- McQUADE, K. J. "A case-control study of running injuries: comparison of patterns of runners with and without running injuries. *J. orthopedic sports physical therapy*. 8(2):81-84, 1986.
- MOLINA NETO, V. "Marketing esportivo". *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 13(3):357-364, 1992.
- MONTEIRO, H. L., GONÇALVES, A. et al. "Atividade física e hanseníase: estudo exploratório a partir de lesões motoras de série temporal de casuística de centro de referência da Organização Mundial da Saúde. *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Setembro (1993).
- MUELLER, F. O., CANTU, R. C. "Catastrophic injuries and fatalities in high school and college sports, fall 1982-spring 1988". *Medicine and science in sports and exercise*. 22(6):737-741, 1990.
- NICHOLL, J. P., WILLIAMS, B. T. "Popular marathona: forecasting casulties". *Brit. Med. J*. 285:1464-1465, 1982.
- OLIVEIRA, V. M. *O que é educação física*. São Paulo : Brasiliense, 1990.
- O. M. S. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE). *Manual da classificação internacional das doenças, lesões e causas de óbito*. São Paulo : Centro da OMS para classificação de doenças em português. Ministério da Saúde/Universidade de São Paulo, 1978.
- ROBBINS, S. L. *Patologia estrutural e funcional*. Rio de Janeiro : Interamericana, 1975.
- ROTHMAN, K. J. *Modern epidemiology*. Boston Little Brown, 1986.
- SALOMÃO, L. C. *Esportes: afeto ou agressão?* São Paulo : Próton, 1987.
- SONNE-HOLM, S., SORENSEN, C. H. "Risk factors with acute sports injuries". *British Journal Sports Medicine*. 14:22-24, 1980.
- VINGARD, E. et al. "Sports and osteorthrosis of the hip: An epidemiologic study." *The American Journal of Sports Medicine*. 21(2):195-200, 1993.
- WALTER, S. D. et al. "The aetiology of sports injuries-a review of methodologies." *Sports Med*. 2:47-58, 1985.

ABSTRACT: Nowadays, Physical Activity is been more and more stimulated, searched and exercised. As consequence, Sports injuries are progressively becoming more prevalent. Frequency, severity and need for control are some aspects of these lesions considered by Public Health. Sports Science and Occupational Health are also concerned, but informations on the matter are scattered. Local traumatisms are directly involved in acute cases; chronic situations imply on conditions such as overtraining, overuse and early sports practice. Causes and predisposing factors are numerous, regarding choose of sports, personal habits and sports equipments. Some of these aspects are epidemiologically focused, in the search for risk factors, by transversal, prospective and retrospective studies.

ESTÁGIOS DE APRENDIZAGEM MOTORA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE HABILIDADES MOTORAS

Joaquim Felipe de Jesus*

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo, rever algumas teorias referentes aos estágios de Aprendizagem Motora e suas implicações para o ensino de habilidades motoras. A aprendizagem de habilidades motoras é uma mudança no estado interno do indivíduo, inferida de uma melhora relativamente permanente no desempenho como resultado da prática. A medida que o indivíduo melhora a performance no processo de aquisição de habilidades, passa pelos estágios de aprendizagem. O primeiro denominado de estágio cognitivo, envolve uma grande atividade mental, caracterizado pela compreensão da meta, das informações relevantes a serem processadas e a elaboração de um plano de ação. O segundo estágio, denominado de associativo, envolve o processo de prática que leva à consistência de performance. Após muita prática, alcança-se o estágio final da aprendizagem. Ao professor de Educação Física, torna-se importante conhecer os estágios de aprendizagem motora e suas implicações para o ensino de habilidades motoras.

INTRODUÇÃO

A busca de procedimentos didático-pedagógicos cada vez mais eficazes é uma preocupação constante de todas as pessoas que estão envolvidas com o processo de ensino, seja qual for sua área específica de atuação.

Na Educação Física, em que o ensino de habilidades motoras, particularmente aquelas relacionadas ao esporte, constitui-se em um dos principais objetivos, o domínio de um conjunto de procedimentos que envolve desde a análise da habilidade, a avaliação do nível de habilidade dos alunos, o estabelecimento de metas de performance compatíveis com a capacidade dos alunos, até os processos instrucionais, torna-se para o profissional que nela atua, uma condição imprescindível para o bom desempenho de suas funções.

Embora estes procedimentos possam ser adquiridos e aperfeiçoados com a própria prática profissional através do acúmulo de experiências, é importante reconhecer que estes procedimentos quando devidamente fundamentados em conhecimentos científicos sólidos podem contribuir de forma mais efetiva para com o processo de aquisição de habilidades motoras por parte dos alunos.

Além disso, quando a preocupação é o aperfeiçoamento constante dos procedimentos, estes conhecimentos científicos tornam-se ainda mais relevantes, pois fornecem elementos para a reflexão e tomada de novas decisões.

Um dos principais elementos da aprendizagem está relacionado com os processos pelos quais os movimentos são aprendidos, ou seja, o que muda na programação e controle de movimentos quando o indivíduo passa de um estágio em que executa o movimento com pouca habilidade para um estágio em que ele o executa com muita proficiência, e quais os fatores que influenciam esta mudança (Tani, 1989).

O ensino é um processo muito complexo que envolve outros fatores como a compreensão de outros domínios comportamentais dos alunos, do meio sociocultural em que estão inseridos, do contexto onde ele ocorre, e assim por diante. Não se deve subestimar a complexidade envolvida no ensino de habilidades motoras reduzindo-a a simples aplicações dos conhecimentos sobre o processo de aprendizagem. Isto posto, o objetivo do presente trabalho é apresentar de uma forma organizada conhecimentos acerca do processo de aquisição de habilidades motoras, produzidos pelas pesquisas na

* Departamento de Educação Física - Centro de Desportos - UFSC.

área de aprendizagem motora, e discutir as implicações destes conhecimentos no ensino de habilidades esportivas.

ESTÁGIOS DA APRENDIZAGEM MOTORA

De acordo com Magill (1984, 1989), aprendizagem é definida como uma mudança na capacidade do indivíduo para executar uma habilidade que deve ser inferida através de uma melhora permanente na performance como resultado da prática ou de experiências. Schmidt (1993), define a aprendizagem motora como um conjunto de processos associados com a prática ou a experiência, conduzindo a mudanças relativamente permanentes na capacidade para executar performance habilidosa.

A definição de aprendizagem como um processo que altera o comportamento através da prática é uma tentativa para descrevê-la apontando o comportamento que pode ser objetivamente observado. As diferentes abordagens para os problemas de definições têm sido discutidas por vários autores, os quais têm tentado explicar o processo de aprendizagem, discutindo as mudanças internas dos indivíduos.

Para Schmidt (1993), a aprendizagem está preocupada com aqueles fatores relacionados com a prática ou com a experiência, ou seja, a medida em que as crianças amadurecem e crescem, suas capacidades de performance aumentam, porém, os fatores de crescimento não são evidência de aprendizagem.

Tani, Manoel, Kokubun e Proença (1988) afirmam que podemos reconhecer o resultado ou o produto de performances altamente habilidosas, mas pouco sabemos como isto ocorre, ou seja, quais são os processos que fundamentam a aquisição de habilidades motoras e o controle do movimento.

Estes processos geralmente não são diretamente observáveis, e assim, sua existência precisa ser inferida através das mudanças na performance que eles provavelmente sustentam. Assim, é útil considerar que estas mudanças ocorrem nos processos fundamentais de controle de movimento (Schmidt 1993).

O processo de aprendizagem, que representa a maneira como a padronização ou a organização do movimento acontece, tem sido estudado por vários pesquisadores e, como consequência, algumas fases da aprendizagem têm sido identificadas.

Vários autores têm tentado classificar estas fases, Fitts e Posner (1967); Gentile (1972); Marteniuk (1976), Schmidt (1993) e Singer (1986) apresentam modelos que envolvem a aquisição de qualquer habilidade motora como sendo processo contínuo. Suas etapas se identificam e caracterizam pelas fases descritas a seguir:

Estágio Cognitivo da Aprendizagem Motora

Neste estágio, a tarefa motora a ser aprendida é completamente nova para o aluno. O primeiro problema está ligado a questões relativas à identificação dos objetivos, ao que fazer, quando fazê-lo (Schmidt, 1993), Singer, (1986) refere-se à elaboração pelo aprendiz, do plano motor da habilidade a ser aprendida, em outras palavras, o aprendiz deve formar a idéia da habilidade. Este estágio é caracterizado pelo grande envolvimento cognitivo. O aprendiz tenta compreender a natureza da habilidade que irá aprender, incluindo objetivo da habilidade, análise da situação e a idealização das técnicas para o alcance dos objetivos. Incluídos na idéia da habilidade a ser executada neste estágio de aprendizagem, estão todos os sinais relevantes que controlam ou regulam o movimento. O aprendiz deve não apenas ter uma idéia do movimento, mas também ser capaz de reconhecer e processar os sinais do ambiente aos quais o movimento deve ser ajustado.

Para habilidades fechadas (aquelas que são executadas em ambientes estáveis e previsíveis), isto pode tornar-se um aspecto relativamente simples, contudo, para habilidades abertas (aquelas executadas em ambientes que estão em constante mudança) o problema é mais complexo e, em muitos casos, exige capacidade de antecipação e predição de eventos (Gentile, 1972). Esta primeira fase é caracterizada por uma quantidade elevada de erros no desempenho, e a natureza dos erros cometidos tende a ser grosseira. A fase cognitiva também é marcada pelo desempenho altamente inconsistente. Apesar do executante estar fazendo algo errado, geralmente não sabe exatamente o que deve mudar na próxima tentativa para melhorar seu desempenho. Conseqüentemente, ele necessita de alguma informação específica, que o ajudará a corrigir seus erros (Magill, 1984; 1989).

Singer (1986) alerta que as crianças nem sempre entendem as palavras e descrições dos adultos; diferenças entre o professor e os alunos podem conduzir

a dificuldades na aprendizagem, quando o professor tece explicações sobre o que é para ser realizado e não é compreendido pelos alunos.

No caso de uma criança inexperiente isto não ocorre, pois ela não consegue elaborar o plano motor, necessitando de "dicas" especiais do professor para dirigir sua atenção a determinados estímulos relevantes.

Estágio Associativo da Aprendizagem Motora

Este estágio de aprendizagem está relacionado com o processo de tornar o plano motor mais preciso e consistente e também de aprender e criar planos de ação que se ajustem às demandas do ambiente.

Os erros são menos freqüentes e menos grosseiros em sua natureza. Apesar da capacidade em localizar seus erros não chegar à perfeição, o aprendiz se torna capaz de identificar e corrigir muitos de seus erros. Isto lhe proporciona algumas diretrizes específicas sobre como continuar sua própria prática. Estes tipos de descoberta por parte do aprendiz são de natureza relativamente grosseira, mas representam uma modificação bem definida no decorrer da aprendizagem. A performance melhora rapidamente, porém, a variação do desempenho também começa a decrescer (Magill, 1984; 1989)

Uma preocupação do professor durante esta fase será de introduzir, de maneira seletiva, os sinais ambientais a que o aprendiz não tenha sido requisitado até o presente momento. Mais tarde o professor deverá introduzir também sinais irrelevantes ou distrativos no ambiente para desenvolver a capacidade de adaptação. É importante que no final deste estágio os aprendizes estejam aptos a considerar todas as informações relevantes e ignorar as irrelevantes (Marteniuk, 1976)

De acordo com Gentile (1972) quando o aprendiz adquirir um conceito geral do padrão motor que parece ser efetivo, o aprendiz progride dentro do estágio no qual ele tenta aumentar a consistência ou refinar algumas características da obtenção da meta. Se uma mudança relativamente consistente é observada no padrão de movimento usado pelo executante em uma situação específica, então a ocorrência da aprendizagem pode ser inferida. Entretanto, isto só é possível ao executante que adquiriu uma consistência maior do padrão motor que era total ou parcialmente ineficaz na produção de um resultado particular durante este estágio.

Estágio Autônomo da Aprendizagem Motora

Neste estágio, a aprendizagem é caracterizada pela performance que se torna progressivamente independente de demandas da atenção. A atenção do executante pode assim ser dirigida para outros aspectos da performance, tal como a estratégia geral do jogo. Para manter a performance máxima, neste estágio, o executante não deve pensar sobre a execução da habilidade. Se a atenção for usada para manter estes aspectos, a performance sofrerá (Marteniuk, 1976).

Singer (1986) considera o estágio autônomo da aprendizagem como o final do processo de aquisição da habilidade. Neste nível, o executante é capaz de processar facilmente a informação com um mínimo de interferência de outras atividades. A atuação torna-se automática, quer dizer, usa-se o mínimo de controle consciente para a execução de determinados movimentos.

Assim, o executante desenvolve uma capacidade não só para detectar seus próprios erros, mas também para selecionar os ajustes necessários para corrigir os erros (Adams, 1976; Singer, 1975). A variação do desempenho de tentativa para tentativa se torna muito pequena. O estágio autônomo é resultado de uma enorme quantidade de prática e permite ao indivíduo produzir uma resposta sem ter que se concentrar no movimento como um todo (Magill, 1984; 1989).

Destá forma, para habilidades fechadas, há a fixação de um padrão motor muito similar, senão o mesmo, ao padrão adquirido no estágio cognitivo ou exploratório (Gentile, 1972). De qualquer modo, para habilidades abertas, em que as condições ambientais serão variáveis, deverá ocorrer uma diversificação do padrão motor original.

Durante a execução de habilidades fechadas, a probabilidade de trocas de estímulos reguladores é zero. Durante a execução do movimento, as condições ambientais para as quais o padrão motor deve estar adequado, são fixas, constantes e estáveis. Deste modo, o aprendiz pode prever o avanço de sua execução, uma vez que as condições ambientais permanecerão relativamente as mesmas de uma tentativa para outra. Com a prática continuada, uma organização motora torna-se evidente, melhorando assim seu nível de consistência na atividade.

Por outro lado, as habilidades abertas são executadas sob condições ambientais reguladoras que

mudam durante a execução do movimento e podem variar de uma tentativa para outra. A cada momento as condições reguladoras são alteradas; o executante deve modificar seu padrão motor original para responder às demandas da nova situação. De fato, o padrão motor adquirido durante o estágio cognitivo ou exploratório será efetivo somente quando um estímulo particular dos eventos reguladores ambientais ocorrer. A cada tentativa, para responder à variabilidade ambiental, ocorre um processo de decisão, semelhante ao usado no primeiro estágio de aquisição.

Desta forma, a natureza da aquisição de habilidades durante o último estágio de aprendizagem será em função do tipo de controle ambiental onde o movimento é executado. O aprendiz pode prever com muita certeza a exata natureza dos estímulos reguladores que serão efetivos durante a execução do movimento, podendo, assim, estabelecer uma alta consistência ao padrão motor que atingirá a meta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos de aprendizagem motora para serem efetivos deverão ser utilizados nas aulas de Educação Física onde o professor deverá ser capaz de aplicar tais conhecimentos. A discussão dos conceitos de aprendizagem motora é importante para qualquer um que esteja ensinando habilidades motoras.

Durante os estágios da aprendizagem de habilidades motoras, o tipo de movimento afeta alguns aspectos do comportamento do aluno. No estágio em que o aprendiz obtém a idéia do movimento, é necessário que o professor explique e demonstre várias vezes a tarefa a ser executada, para que o aprendiz possa ter um modelo de referência com o qual posteriormente possa comparar a sua execução com o modelo desenvolvido internamente, pois o novato não tem base para fazer o julgamento ou antecipação dos eventos ambientais. Ao mesmo tempo, ele não tem ainda compatibilidade estabelecida entre as várias exigências ambientais e suas ações apropriadas e, a seguir tem tido pouca prática na organização e execução de planos de ação. Isto significa que, a cada estágio de aprendizagem deve envolver o aumento na quantidade de informações.

Para superar esta limitação, o professor pode manipular a situação de ensino de duas maneiras. Primeiro, a razão pela qual a informação é apresentada ao novato deve ser diminuída. Por exemplo, a carga de informação pode ser consideravelmente reduzida pela apresentação de novo material vagarosamente, ou fazendo o executante prosseguir devagar na habilidade, a fim de que o "feedback" do ambiente, bem como dos seus movimentos, seja utilizado. A segunda maneira é reduzir a quantidade de informação com a qual o executante está se confrontando pela redução do número de eventos ambientais ao qual ele deve atender. Um professor sábio pode reduzir a carga de informação sobre o praticante pela remoção de todos os eventos distrativos e ainda simplificar a situação dizendo ao executante o que executar e quando executar.

Um problema que o professor enfrenta durante os estágios de aprendizagem, ocorre quando a performance de um indivíduo, pelas limitações impostas através da estruturação inicial da habilidade durante os estágios anteriores, limita a performance em um nível abaixo de sua capacidade máxima. Para eliminar estes fatores limitantes, o professor deve retornar o executante ao estágio associativo de aprendizagem e introduzir as modificações na sua execução. Obviamente, quando isto é feito, o novo movimento provavelmente não será tão eficiente como o antigo, uma vez que as mudanças irão requisitar consideráveis porções da capacidade de processamento central, e em consequência desta demanda de atenção, a performance sofrerá. Contudo, através da prática, o indivíduo deverá reaver o controle da habilidade no estágio autônomo, num nível de eficiência superior ao precedente (Marteniuk, 1976).

O executante deve aprender a multiplicidade dos padrões motores para desenvolver o repertório de respostas correspondentes a possíveis estímulos reguladores do ambiente. Cada padrão específico pode envolver uma pequena modificação nos componentes espacial ou temporal dentro da habilidade.

O professor pode delinear que tipo de ação é necessário para a resposta correta e direcionar a atenção do executante para certos aspectos de execução da habilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, J. A. (1976). Issues for a closed-loop theory of motor learning. In: G. E. Stelmach (Ed.). *Motor Control, Issues and Trends*. (p. 229-240). New York : Academic Press.
- FITTS, P. M., POSNER, M. I. (1967). *Human Performance*. Belmonte, California : Brooks/Cole.
- GENTILE, A. M. (1972). A working model of skill acquisition with application to teaching. *Quest*, 17, 03-23.
- MAGILL, R. A. (1984). *Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações*. São Paulo : Edgard Blucher.
- MAGILL, R. A. (1989). *Motor Learning: Concepts and Applications* (3th ed.). Dubuque, Iowa : Wm C. Brown.
- MARTENIUK, R. G. (1976). *Information Processing in Motor Skills*. New York : Rinehart and Winston.
- SCHMIDT, R. A. (1993). *Aprendizagem Motora e Performance Motor dos Princípios à prática*. São Paulo : Editora Movimento.
- SINGER, R. N. (1975). *Motor Learning and Human Performance: An Application to Physical Education Skill*. 2nd. New York : Collier-McMillan.
- SINGER, R. A. (1986). *El Aprendizaje de las Acciones Motrices en el Deporte*. Barcelona : Hispano-Europea.
- TANI, G. (1989). *Aprendizagem motora. Anais do II Simpósio Paulista de Educação Física*. Rio Claro : Universidade Estadual Paulista - UNESP, 82-87.
- TANI, G., MANOEL, E. J., KOKUBUN, E., PROENÇA, J. E. (1988). *Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista*. São Paulo : EPU - EDUSP.

ABSTRACT: The purpose of this study is to review some theory concerning to stages of learning, and implications on teaching of motor skills. The learning of motor skills is the result of an internal change in the individual, due to a relatively permanent improvement in performance through constant practice. As the individual improves his performance in the process of acquiring skills, he goes through learning stages. The first, known as the cognitive stage, involves a great deal of mental activity, characterized by understanding the goal, with relevant information to be processed and the elaboration of a plan of action. The second stage, known as associative, involves the process of practice, which leads to consistency of performance. After considerable practice the final stage of learning is reached. It is important for the Physical Education teacher to be acquainted with stages of motor learning and implications on teaching of motors skills.

Renovação da ANUIDADE 1995

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

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

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

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

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
Fundamentos para uma Abordagem Desenvolvimentista
[GO TANI et al. São Paulo : EDUSP, 1988]**

*Marcelo Guina Ferreira, Ranab Manezenco Rodrigues,
Rosicler Goedert, Fernando Gonzalez, Valter Bracht*

Com o propósito de resenhar o livro "Educação Física Escolar: Fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista", num primeiro momento manteremos, segundo nossa interpretação, fidelidade a proposta dos autores, para em seguida, situá-la no atual contexto de debates acerca da EF Escolar (EF).

Reconhecendo que nos últimos tempos tem se questionado conceitos "tradicionais" em EF, até mesmo sua própria "natureza", o "como" e sobretudo o "por que" (GO TANI et al.:XI) desta, os autores se propõem a elaborar uma entre várias propostas de fundamentação possíveis. Neste sentido, fazem duas demarcações: restringem-se a pré-escola e 1ª à 4ª série de 1º grau, e optam por uma abordagem "micro", embora concordando que também seja possível uma abordagem "macro" (administrativa, filosófica) (ibid:1).

Ressaltam os autores, que a EF guarda grande potencial para contribuir com mudanças socioculturais, e desempenha papel decisivo na parcela da educação integral do ser humano que diz respeito ao movimento humano, fundamental para a vida e que se constitui em campo de conhecimento e aplicação da EF.

Julgando que uma fundamentação para a EF escolar necessariamente deve informar sobre como estabelecer Objetivos, Metodologia, Sistematização de tarefas de aprendizagem e avaliação, os autores propõem que a EF com base teórico-científica, deve observar o "processo normal" (:3) de crescimento e desenvolvimento físico, bem como, a aprendizagem motora do homem. E, como toda criança passa por estágios de desenvolvimento, cada um com suas características próprias de maturação fisiológica e motora, será em tais estágios e características que a EF encontrará as necessidades "reais" (ibidem) da criança. Atender essas necessidades é propósito e mesmo condição para que ocorra um bom andamento de programas de EF.

Buscando apoio para estas afirmativas, Tani et al. discorrem sobre o comportamento humano a partir da taxionomia de Bloom, indicando, porém, que na EF destaca-se, perante os domínios afetivo-social e cognitivo, o domínio motor. Com isto, definem movimento humano como um comportamento "observável" que "refere-se geralmente ao deslocamento do corpo" (ibid:8) no espaço e tempo e resultante de processos internos de ordem neurofisiológica. Prosseguindo, reportam-se a aspectos biológicos do desenvolvimento e movimento humanos, abordando a ontogênese e filogênese da vida e culminando com a importância do movimento para o ciclo vital do ser humano. Acrescentam ainda, tópicos sobre fisiologia do crescimento e desenvolvimento físicos, base de sustentação para a atividade motora, aliás, esta também uma base, mas para o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social, que interagem com aquela.

Com isto e a esta altura, admitem como objetivo fundamental para a EF na faixa etária em questão, o ensino de habilidades motoras básicas a saber: andar, correr, saltar, atremessar, receber, rebater, chutar e quicar, condições para aprendizagem posterior de habilidades motoras específicas (determinadas culturalmente, esportivas); propõem também, hierarquizar as habilidades motoras, pois as "tarefas de aprendizagem a serem ensinadas devem sempre manter correspondência com [uma] seqüência [normal do desenvolvimento]" (ibid:136); até por volta de 7/8 anos aquisição, estabilização e diversificação; até 10/12 anos refinamento e diversificação na combinação de habilidades. Após tais referências, passíveis de constituir metodologia e conteúdos, fazem perceber que a avaliação apoia-se no fato de que, sendo o comportamento motor observável e previsto para cada seqüência de desenvolvimento, cada uma das habilidades básicas tem um padrão definido pelo comportamento motor a ser apresentado pelo aluno e observado pelo professor. Este deve atentar ainda, para a eficiência (uso de um só padrão de movimento

como meio) e equivalência (uso de diferentes padrões para o mesmo fim) motoras apresentadas por seus alunos.

Concluem os autores que a observância de aspectos biológicos da “seqüência normal” (ibidem) de desenvolvimento e aprendizagem motora da criança, e a interação entre os domínios do comportamento, fornecem base sólida, porque científica, para fundamentar uma proposta para a EF, orientando o professor sobre como proceder para se traçar objetivos/conteúdos/metodologia/avaliação.

Mesmo considerando que de 1988 até hoje, o debate sobre EF escolar conheceu significativos avanços, e que hoje, provavelmente, os autores fariam revisões em sua obra, não se pode deixar de observar que em fins da década de 80 a EF já vivia um período de efervescente criticidade, com mudanças em sua pedagogia, num sentido que se convencionou chamar Progressista ou ainda Histórico-Crítico. Tal mudança redundou de: a) contextualização da EF a partir de críticas e uma postura contra a escola e sociedade capitalistas; e b) produção teórico-científica a partir de pressupostos oriundos das ciências sociais e humanas.

Tani et al., porém, mantiveram-se ajeitados a uma postura tradicional em EF quando dispensaram um tratamento microscópico à Educação e ao Movimento Humano, o que os fez cair numa concepção pedagógica conservadora. Conforme dados de Oliveira (1993) a obra de Go Tani et. al. foi das mais influentes nos anos 80, no entanto, de acordo com este mesmo autor, a obra situa-se no âmbito de uma Pedagogia do Consenso, devido ao caráter estrutural-funcionalista desta abordagem desenvolvimentista, o que fica evidente quando Oliveira capta um reducionismo de cunho biológico e a matriz teórica positivista que a embasa. Lendo esta obra, percebe-se que a cientificidade proposta busca tão somente observar os fenômenos (no caso Desenvolvimento Humano/Motor) e captar-lhes uma racionalidade que lhes seria intrínseca, a qual seria desvelada quando as “leis” ocultas no fenômeno fossem descobertas (as características de cada estágio de desenvolvimento). Feito isto, que equivale à “tarefa micro”, o cientista exime-se de qualquer abordagem “macro” procurando manter-se numa postura supostamente neutra social e politicamente. Para validar este tipo de cientificidade, os autores não tem outra alternativa se não a de apelar ao aspecto “natural/biológico” do ser humano, na tentativa de “universalizá-los” e despojá-los de toda e qualquer

determinação histórica e de classe. Enfim, pretendem os autores prender-se aos fatos (o que é) e não aos valores (o que deve ser). Assim, acabam mesmo é referendando os valores hegemônicos em nossa sociedade, valores liberais, daí o caráter estrutural-funcionalista da proposta em apreço.

Por outro lado, no livro é patente a desconsideração dos autores para o fato de que, se de um lado o movimento corporal humano necessita estímulos tanto aferentes quanto eferentes para o e vindos do Sistema Nervoso Central (SNC), acionadores de alavancas músculo-esqueléticas, dependentes de fontes energéticas, numa visão típica das ciências da natureza, por outro, não observa por isto e com isto, que movimento humano e cultura relacionam-se dialeticamente, porque o Homem é um ser da e para a cultura, não se deixando reduzir ao biológico que, por sua vez, só é o biológico humano se for também cultural. Portanto, o conceito de natureza humana dos autores não contempla a dialética natureza-cultura, descaracterizando “(...) a dupla natureza do ser humano, membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural” (Oliveira, 1992:24). Tal fato deixou implicações também no que diz respeito ao que os autores chamaram de “domínio afetivo-social” (:121) ou ainda “meio ambiente” (:137) com o qual o educando se interrelacionaria, pois ao naturalizar o fenômeno do desenvolvimento humano (que seria regido por leis universais a-históricas) deixa margem para que o conceito de social por eles empregado, seja um social restringido ao ambiente físico e humano imediato das aulas, ou ainda um ambiente em geral (indefinido) onde ocorre o processo de aprendizagem, sem vínculos com uma sociedade concreta, a qual é ignorada com a opção de se observar apenas o aspecto “micro”. Porém, remeter ao social sem vinculá-lo a uma sociedade historicamente situada é não perceber que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual [leia-se cultura] daquelas que as cercam” (Vigotsky, 1991:99). Analogamente, penetram também na vida (cultura) de movimentos dos que a cercam e portanto, desta sociedade capitalista que a cerca.

Assim, julgamos que, além de uma concepção de educação conservadora, e uma de movimento humano que tende a enfatizar de forma acentuada o aspecto mecânico-motor deste, há outros pontos do atual debate sobre teoria da EF que ficam obscuros ou não atendidos na proposta em tela. Nesta o Saber de

que deve tratar a EF é o movimento humano (área de conhecimento e aplicação), o que é pouco designativo se considerarmos que o mesmo pode ser objeto da investigação de várias disciplinas (por exemplo, uma das Ciências do Esporte). Nos parece que a especificidade da EF não está no movimento “em si”, e sim em suas sistematizações que configuraram-se como conteúdos escolares próprios daquela disciplina. Poderia se perguntar: a EF tematiza o saltar ou o rebater “em si”, ou jogos, ginástica, etc.? Nesta perspectiva não estaríamos diluindo a cultura de movimento de nossos escolares em detrimento de habilidades motoras que perdem sentido e significação quando descontextualizados culturalmente? Aqui fica a impressão de que ao interpretar o desenvolvimento humano sob uma ótica que busca “naturalizá-lo” sem historicizá-lo, nossos autores deixaram de perceber que, no desenvolvimento humano, leis naturais da biologia defrontam-se com leis sociais, as quais fazem com que “a criança do proletariado e a criança da burguesia não vivam sua condição de criança de maneira semelhante” (Charlot apud Oliveira, 1993:107).

Desta forma, inviabiliza-se o entendimento do homem como produto e produtor de múltiplas determinações, inclusive a biológica, e a abordagem em apreço afasta-se de um salutar exercício de interdisciplinaridade, necessário para fundamentarmos a EF escolar, afinal, de 1ª à 4ª série é correto o desenvolvimento de habilidades motoras básicas, mas acontece que nesta idade já se forjam personalidade e estruturas de comportamento. Por isto, a disciplina curricular EF, preocupada como deve estar, com estas duas faces de uma mesma moeda, deve fundamentar-se a partir de contribuições de disciplinas como o Desenvolvimento Humano e a Aprendizagem Motora sim, entretanto, confundir esta contribuição com a própria/toda fundamentação de que necessita a EF é abrir mão da já citada interdisciplinaridade.

Relacionado a este aspecto está a questão da legitimidade pedagógica da EF. Para nossos autores, ela adquire papel importantíssimo por “propiciar ambiente adequado” e “experiências” para o desenvolvimento e aprendizagem motora dos escolares. Com esta visão Go Tani et al. participam de uma legitimidade pedagógica que Bracht (1992) denominou autônoma, na medida em que, a partir da antropologia, atribui ao movimento humano um valor em si mesmo, ou seja, o simples fato de que a corporeidade e o movimento são condição *sine qua*

non da existência humana, justificaria que a escola trate de uma “educação do movimento”. De fato tem valor este tipo de legitimação, mas se deve complementá-la com outra que perceba o quanto o movimento humano, impregnado de signos sociais que expressam certa relação de poder econômico e político no seio de uma dada sociedade, serve de suporte para uma aprendizagem social comprometida com interesses hegemônicos distintos e, porque não dizer, antagônicos.

Com relação a objetivos, conteúdos e avaliação, os autores enfatizam o ensino de padrões de movimento, com vistas a formas culturais e esportivas mais avançadas (e em idades posteriores), o que nos parece empobrecer as possibilidades da EF que, enquanto disciplina do currículo, deve transmitir/reelaborar cultura Corporal ou de Movimento ou se preferirmos Física, mas cultura! Não estamos a negar a “educação do movimento” proposta pelos autores, mas no contexto escolar, esta fica, necessariamente, submetida também a lógica da “educação pelo” e “para” o movimento. Afinal, como reduzir nosso conteúdo à tarefas de aprendizagem motora, sem ignorar o próprio papel da escola enquanto socializadora de novas gerações a partir de códigos de cultura? É claro, portanto, que a EF também atua no âmbito da cultura, claro que corporal ou de movimento ou ainda física, devido a sua especificidade, o que exclui, *de per si*, uma tal redução ao biológico e ao desenvolvimento e aprendizagem motora.

Antes de encerrar, é nosso desejo afirmar que, pelas características interdisciplinares da EF (o que exige encontrar em cada disciplina ou ciência afim, o conhecimento que nos será útil), fica dificultada qualquer tentativa de fundamentá-la apenas numa abordagem “micro”, sob a égide de sua dimensão biológica, como também são lançadas ao fracasso tentativas de cientificizá-la (se isto for possível) apenas sob o prisma das ciências naturais.

Enfim, propondo-nos a somar esforços no rumo da pretendida interdisciplinaridade e disciplinaridade acadêmica da EF escolar, consolidada numa Teoria Geral Aplicada, analisamos o presente livro certos de que há muito por construir, mas que pelo caminho até aqui percorrido, a proposta colocada em questão demonstra não romper radicalmente com aquelas abordagens que biologizam o movimento humano e, com isto, fundamentam a prática pedagógica da EF a partir de concepções acrílicas de educação, tida como supostamente neutra política e socialmente.

BIBLIOGRAFIA

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre : Magister, 1992.

OLIVEIRA, M. Khol de. Vigotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAYLLE, Yves de, OLIVEIRA, M. Khol de, DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vigotsky e Wallon*. São Paulo : Sumus, 5.ed., 1992.

OLIVEIRA, Vitor M. de. *As pedagogias do consenso e do conflito*. A produção teórica da educação física nos anos 80. Rio de Janeiro : UFRJ, 1993. Tese de Doutorado.

VIGOTSKY, L. Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 4.ed., 1991.

IX CONBRACE TERÁ LANÇAMENTO DE LIVROS E NOITE DE AUTÓGRAFOS

AS CIÊNCIAS DO ESPORTE NO BRASIL

Editado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

ENSAIOS (Volume III): EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES

Anselmo José Perez e Mara Lúcia Cristan (Orgs.)

CORPOREIDADE, HIGIENISMO E LINGUAGEM

José Luiz dos Anjos

CORPO, MULHER E SOCIEDADE

Elaine Romero (Org.)

RECREAÇÃO, LAZER NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Márcia Chaves Valente

OS NOVOS MILITANTES CULTURAIS*

Ertvelto Busto Garcia**

UNITERMOS: Lazer;
Animação Cultural;
Formação Profissional;
Militância Cultural.

RESUMO: Há um novo e singular profissional no mercado - o profissional do tempo livre. Comunicativo, versátil e de muita imaginação, ele trabalha quando todos descansam e tem a pretensão de vender a cada um de nós uma pequena parte do paraíso. Ou, ao menos, uma certa ilusão de felicidade que, como se sabe, nunca está onde nós a pomos, porque nunca a pomos onde nós estamos. Animador cultural, social ou esportivo, esse profissional diz que veio para colocá-la no devido lugar.

É muito provável que o simples rótulo de *militante cultural* suscite de imediato um interesse acentuado, muito além do que pretendemos ao utilizá-lo e do que efetivamente significa. Nossos ouvidos estão habituados a denominações mais brandas como *animadores culturais, agentes culturais, instrutores e monitores culturais, etc.*, que trazem uma carga semântica mais leve, aparentemente descompromissada e menos ambiciosa. Sugerem moças e rapazes simpáticos, aplicados e atenciosos, sempre prontos a fazer alguma "animação" para espantar o nosso tédio, a organizar uma festa ou um show para nossas crianças ou para nós mesmos, uma exposição ou um torneio de futebol, orientando-nos e instruindo-nos, sempre solícitos, sobre o que fazer com o nosso tempo livre. São encontrados em clubes, entidades culturais e esportivas, hotéis, empresas de viagem, em muitas instituições públicas e privadas voltadas ao lazer, ao turismo, à cultura. São conhecidos, também, como *profissionais do lazer*, o que ajuda a reforçar essa primeira impressão - uma caricatura, evidentemente - de excessiva jovialidade e de inesgotável otimismo.

Já a designação *militante* provoca, em muitos, arrepios atemorizados e reações alérgicas de urticária. É compreensível. Evoca personagens sisudos, empedernidos mas abnegados, que teriam assumido a missão de redimir os despossuídos da cultura e que, com paciência de Jó e rigor espartano, buscariam a todo custo levar os trabalhadores e as maiorias desprivilegiadas a tomarem assento no banquete cultural. Nem que para isso tenham que fazer sangrentas revoluções. Apesar de sisudos, e hoje raríssimos, quem defrontou-se alguma vez com eles diz que costumam falar muito, debater, questionar, duvidando sempre do sentido aparente das coisas e fazendo complicadas conexões causais para explicar, por exemplo, porque o pobre não vai ao teatro, esquecendo-se de dizer que a maioria dos ricos também não vai. Cultura para eles é coisa séria. Por isso não riem nunca, embora também não chorem com facilidade. Alguns espécimes ainda podem ser encontrados em partidos políticos, movimentos sindicais e religiosos, associações de moradores, movimentos de minorias, grêmios estudantis. Mas são raros.

* Trabalho apresentado no Fórum de Debates "Informação Profissional em Lazer", em Campinas - SP, de 24 a 25 de maio de 1994, promovido pela FEF - UNICAMP (Departamento de Estudos do Lazer) e pelo SESC - Serviço Social do Comércio - Campinas.

** Sociólogo, com especialização em Sociologia do Lazer pela Universidade René Descartes, Sorbonne V, Paris, e Gerente de Estudos e Desenvolvimento do SESC de São Paulo.

Quer sejam *militantes* ou *animadores*, quer sejam da *cultura* ou do *lazer*, são apenas rótulos, uns e outros. Como se sabe, a utilidade dos rótulos não é a de nos dizer o que as coisas são, verdadeiramente, mas tão somente a de nos indicar o que contém o pote escuro de vidro sobre a mesa - se balas de chocolate ou pepinos em conserva. A natureza de cada um está muito além do seu rótulo. Por isso, não devem ser levados muito à sério - os equívocos que decorrem da leitura impressionista dos termos com que são designados, os clichês, a associação indevida de uns com animadores de auditório e de outros com ultrapassados revolucionários. E há mais coisas que os aproximam do que coisas que os afastam. O emprego do rótulo *militante cultural* pretende reforçar essas semelhanças. Afinal, eles partilham o mesmo campo de ação e alimentam as mesmas expectativas e ilusões. Ainda que não sejam exatamente iguais, como se verá também.

AS RAZÕES DA PALAVRA

A denominação *militante cultural* foi escolhida por algumas razões. Uma delas, de ordem metodológica, diz respeito ao fato de julgarmos necessária uma designação abrangente, ainda que excessivamente genérica, capaz de acolher ao mesmo tempo não apenas os diferentes profissionais do tempo livre, como também aqueles que se dedicam informal ou voluntariamente à ação cultural, sem fazer disso um emprego ou uma profissão. Nesse sentido, *militante* nos pareceu mais apropriado que *animador*, *monitor*, *instrutor*, que são categorias mais imediatas de uma ação específica e localizada, aparecendo frequentemente associadas a algum tipo de organização. Ainda que *animador* ou *agente cultural* tenham relativa abrangência, é mais fácil subordiná-los a uma designação ampla como *militante* que o inverso. Além do que, como veremos adiante, o vocábulo *militante* traz uma expressiva carga de significados implícitos - sugere ação, continuidade, insistência e uma forte dose de voluntarismo - que pode ajudar muito a compreender o trabalho que realizam.

E por que uma designação genérica é importante? Porque a dinâmica cultural é uma espécie de terra de ninguém, onde penetra o Estado, a iniciativa privada, os partidos políticos, a Igreja, os movimentos sociais e culturais os mais diversos, e sobre a qual os *militantes* de todos os matizes, de todas as tendên-

cias, competentes ou incompetentes, aplicados ou preguiçosos, fazem seu trabalho de sementeira ou de bombardeio. Por mais que possa ser dividida, segmentada social ou economicamente, por mais que possa ser diversa e plural, essa dinâmica transborda os limites da ação de cada uma dessas instituições e de cada um dos seus principais atores. Sejam eles profissionais ou não. Os mais zelosos ou aqueles já mordidos pela mosca azul do corporativismo poderiam perguntar: Mas é conveniente colocar no mesmo plano o profissional e o não-profissional, ignorando todo o processo formativo e de qualificação teórico-prática daqueles que se profissionalizaram regularmente, que levaram anos especializando-se? Talvez sim. Como veremos adiante, parece haver mais vantagens para ambos quando juntos, que se tomados separadamente.

A segunda razão da escolha é a de que, apesar da diversidade desses profissionais e não-profissionais em termos de papéis, funções, relações de emprego, etc., há algo de muito peculiar que os aproxima, uma espécie de substrato comum que é o *interesse continuado em agir sobre a dinâmica cultural* e que se exprime, em sua vida cotidiana, através do ânimo com que encaram os desafios, os problemas e as questões culturais. Esse interesse e tal ânimo, por serem muito acentuados, estão muito mais perto da noção de *militância* que da de *animação* ou de *monitoria*; é uma noção que remete a uma forte convicção interior, extremamente subjetiva e ao mesmo tempo desejosa de exteriorizar-se através da ação.

Uma terceira razão para a escolha da denominação, quem sabe um pouco oportunista, deve-se ao fato de que os dois vocábulos - *militante* e *cultural* - vêm revestidos de um certo charme, de uma fina aura de distinção que lhes atribuímos por força dos nossos usos e costumes, sabidamente um tanto excêntricos e, por vezes, levianos. Ainda que *militante* possa hoje ser tido como um termo fora de moda, em razão do envelhecimento dos modelos de ação política das décadas de 60 e 70, - quando estavam na ordem do dia a *militância política*, a *militância sindical*, a *militância estudantil*, a que se sucederam mais tarde a *militância feminista*, a *militância negra*, a *militância gay*, a *militância ecológica* e tantas outras - sua associação com o fazer cultural oferece-lhe condições para reabilitar-se da obsolescência a que estava condenado, renascendo para um outro ciclo de vida, obviamente num contexto com contornos muito diferentes.

De qualquer modo, essa designação abrangente de militante cultural, ainda que muito útil para ajudar-nos a perceber a dimensão e a importância desse segmento de atores culturais precisará em algum momento ser reconsiderada. Porque são semelhantes - em sua ambição em fazer parte do show-bizz, por exemplo, às vezes tão pretensiosa quanto ingênua - mas não são iguais. Por analogia à biologia, poderíamos dizer que o *militante cultural* é um gênero composto por diferentes espécies de animadores, agentes, monitores, instrutores, e outros bipedes culturais.

OS VELHOS MILITANTES, HARD & POLITICAMENTE CORRETOS

Os militantes culturais dos anos rebeldes foram certamente o exemplo mais característico de uma militância cultural perpassada fortemente pela política e pela ideologia, da qual há hoje poucos remanescentes. O CPC - Centro Popular de Cultura da UNE foi a mais categórica demonstração do *engajamento* - para utilizar um vocábulo então em moda - daqueles jovens com as questões culturais do país. Aquele militante universitário, imbuído de boas intenções, *autêntico* e *consciente*, como se dizia, e igual a tantos outros que se comprometiam com o fazer cultural, aquele militante encontrava na cultura mais um instrumento de ação política, de transformação social e de mudança econômica que propriamente a finalidade última de sua militância. As diferentes formas de expressão cultural - o cinema, a música, o teatro, a literatura (em especial a poesia), etc. - estavam *a serviço* de algumas utopias sociais e políticas e apenas subsidiariamente a serviço da cultura.

Nisso os militantes do CPC não estavam sozinhos e nem eram os primeiros. Apenas para citar um exemplo, já em 1919 alguns intelectuais alemães, operários da Siemens e o grupo teatral "Die Tribune" iniciavam um movimento "agit-prop" (agitação e propaganda) para, através do teatro fazer uma revolução ao mesmo tempo cultural e política. "É preciso que retiremos do capitalismo e do seu acólito mais poderoso, essa cultura mentirosa, as bases de sua força, começando a fazer política cultural",¹ dizia um manifesto para a criação de uma Liga por uma Cultura Proletária. Nas décadas seguintes, principalmente na União Soviética através do movimento denominado

prolet-kult (cultura proletária), ganha corpo esse tipo de ação cultural instrumentalizada para objetivos políticos.

Tal como os militantes do *agit-prop* e do *prolet-kult*, acreditavam os nossos militantes do CPC numa pedagogia da ação política, eficaz e conscientizadora, realizada no plano cultural, e entreviam na cultura, em particular na cultura popular, imensas possibilidades de transformação da realidade - sua tarefa era *desencadear o processo, orientar o processo*, como diziam, ainda que tal *processo* não fosse claro nem mesmo para eles. Tinham fortes razões para pensarem no êxito dessa união singular, mas a história não lhes deu chance. Desapareceram na última glaciação militar e agora fazem parte do parque jurássico brasileiro.

UM MILITANTE LIGHT

Mas esse militante cultural precursor, e seus aparentados, não pode ser ressuscitado, tal qual desapareceu. Expurgado de seu sentido político mais tradicional, e transposto ao plano exclusivo do estritamente cultural, o novo militante que surge hoje vem desarmado de seus fuzis ideológicos e de suas bandeiras. Ele transita solto e tranquilamente pelas ruas e pelas organizações, sem que a *burguesia* - para usar uma outra palavra daquele tempo - venha a ser surpreendida, seja com uma bomba sob a mesa de jantar, seja com ofensas gritadas *a plenos pulmões* - como queria Maiakovski, o grande poeta da revolução socialista - *pour épater le bourgeois*, escandalizando os convivas já um tanto incomodados com sua então atrevida, emblemática e revolucionária barba. Hoje o militante cultural tem o rosto limpo. Não oferece mais perigo. E aqueles que ainda agora ostentam, nostalgicamente, barbas e cavanhaques, são senhores ajuizados, domesticados pela história e pelo peso dos anos. Também não oferecem risco algum.

Mas o que o torna esse militante da pós-modernidade não apenas mais inofensivo, como muito charmoso - além do aspecto *clean*, dos brincos ou das *griffes* - é o fato de que é um militante da *cultura*, ela mesma domesticada, tornada charmosa e colocada de modo subserviente a serviço da indústria cultural. Destituída de sua equivocada instrumentalização política, a cultura saltou para o

¹ AMEY, Claude et alii. "Le théâtre d'agit-prop - de 1917 à 1932" - Tome II, Ed. La Cité - L'age d'homme, Lausanne, 1978. p.13.

outro extremo e como que se inocentou de vez e de tudo. E, ao fazê-lo, inocentou também os seus militantes de qualquer culpa, passada ou presente, abdicando uma e outros de qualquer intenção destrutiva, de ruptura ou mudança, assumindo exclusivamente o lado mais prazeroso do desfrute e do consumo.

Anunciar a morte definitiva dos velhos militantes, no entanto, e a instauração do reino da nova militância, é faltar um pouco com a verdade. Eles ainda se cruzam, por vezes, e se confundem. Nem sempre é possível afirmar com certeza onde termina o rabo de um e onde começa o rabo de outro. Apesar da pós-modernidade a que teríamos já chegado, do despojamento ideológico destes novos tempos e do seu culto obstinado do presente, há ainda quem queira teimosamente fazer relações entre o cultural, o social, o econômico e o político e, naturalmente, quem se ocupe do futuro ou da história, mesmo que com utopias mais modestas do que aquelas acalentadas pela antiga militância. E não são velhos militantes, redivivos. É gente nova. Os mais irreverentes diriam que se trata dos *novos velhos*. Quem sabe? Em contrapartida há também aqueles que se relacionam de uma forma mais descompromissada e prazerosa com a ação cultural, e que não nasceram ontem. Tal qual os antigos revolucionários que são hoje executivos de multinacionais ou políticos de partidos politicamente nada corretos, sem qualquer drama de consciência, assim também há velhos militantes que agora dedicam-se à cultura de uma forma mais ardente e gostosa e menos explosiva. Isso para dizer que nem tudo é pão-pão-queijo-queijo, como gostam os espíritos que cultivam a lógica binária do oito-ou-oitenta. Os militantes, novos ou velhos, não são categorias fechadas e auto-excludentes - eles convivem entre si, inclusive uns dentro dos outros, ambivalentes e divididos. O novo militante, na verdade, é um "mix" complexo, polimorfo e elástico de tudo isso.

EM BUSCA DA IDENTIDADE

Mas o que seria, minimamente, esse *novo* militante cultural? A primeira coisa a admitir, e a reiterar, como aliás já vimos, é que esta é uma designação genérica, que pode compreender desde grandes celebridades do showbiz cultural e artístico quanto humildes trabalhadores que se dedicam a produzir e a difundir o teatro amador nos fins de

semana na paróquia ou no sindicato, por exemplo; desde profissionais com títulos universitários nessa área e executivos de grandes centros culturais quanto aqueles sem qualquer formação escolar significativa, mas com algum talento ou vocação para a ação cultural; desde pessoas com interesse na chamada cultura artística - o cinema, o teatro, as artes plásticas, etc. - quanto aquelas voltadas à cultura do corpo, como os esportes, a ginástica, a expressão corporal, ou ainda a cultura da vida cotidiana ou mesmo à cultura científica e tecnológica.

Essa amplitude conceitual tem a vantagem de colocar sob o mesmo abrigo, facilitando a análise, atores, cenários e enredos diferentes, tornados próximos pela identidade do tema e pelo ofício. O que têm em comum é, ao mesmo tempo, o caráter de *militância* do que fazem e a escolha do *cultural* como campo de ação. Tal conjunção de termos, o *militante* e o *cultural*, lhes dá, como dissemos, um certo charme discreto, irresistível mesmo, fruto em parte de suas próprias virtudes e em parte de nossa reverência ingênua, e ao mesmo tempo suspeita, a tudo o quanto se apresente como *cultural*, palavra tornada mágica e que confere aos seus íntimos uma respeitabilidade imediata.

UMA DEFINIÇÃO PROVISÓRIA

Para partirmos de alguma referência comum, vamos nos colocar de acordo sobre um entendimento mínimo acerca do que venha a ser o novo militante cultural. Experimentemos considerá-lo, ainda que provisoriamente, como sendo *todo aquele que realiza ações no plano da cultura, no tempo livre dos indivíduos, seja para estimulá-los à produção de bens culturais, seja para ampliar a sua participação na apropriação desses bens, tendo como motivação básica tanto o prazer de dedicar-se a algo com que se identifica fortemente, quanto valores pessoais que conferem à cultura papel importante para o desenvolvimento das pessoas, dos grupos, das comunidades e da sociedade em geral*. Esta é uma definição descritiva, facilmente identificável e que contém, a nosso ver, os elementos fundamentais - a ação, os motivos da ação, os seus objetivos e o tempo em que a ação transcorre - que caracterizam esse trabalhador da cultura. Vejamos agora por partes as principais proposições contidas na definição acima e tentemos analisá-las com vistas ao aprofundamento necessário de sua compreensão.

1. Todo aquele que realiza ações no plano da cultura

O primeiro aspecto a ressaltar na militância é a ação. O militante age, faz, participa, realiza. Não é um mero observador, estudioso ou crítico da cultura. Ele age sobre ela. Frequentemente sua ação objetiva transformar uma dada realidade cultural tida para ele como insatisfatória, seja do ponto de vista ético - a distribuição desigual da cultura, por exemplo - seja do ponto de vista estético, como a predominância de uma tendência ou gênero artístico que considere superados ou inadequados. A ação, ressalte-se, é vincadamente sobre a *cultura*.

Ressalte-se, contudo, que é muito tênue o sentido da *transformação* que estaria pretendendo. Mais correto seria afirmar que ele se ocupa de *ampliar, diversificar, incorporar*, que propriamente *transformar*. Agir, para ele, não é *romper, transgredir, alterar* drasticamente certa ordem dada de coisas - é torná-la mais flexível, dócil e complacente. Sua ação estaria mais voltada à *democratização cultural* que a uma efetiva transformação. E contrariamente aos velhos militantes que tentavam transformar não só a política como a própria vida através da cultura, o novo militante não faz distinção entre uma coisa e outra. Sua *cultura* é uma cultura antropológica, no mais amplo sentido. Pressupõe a cultura artística, claro, mas incorpora todas as demais formas de expressão humana - a expressão do corpo, do habitat, da cidade, dos costumes, dos rituais, a vida política, econômica, científica, a história e a geografia, o lazer e o trabalho, o lúdico e o agônico - e age sobre cada uma delas. Não indistintamente, nem indiferentemente. Faz suas escolhas, determina suas prioridades. Mas não estabelece limites em seu leque. Na verdade, para ele, não existe muita diferença entre cultura e vida cotidiana.

Embora imerso visceralmente nessa ambiência cultural densa e movediça, ele não se ocupa dos *processos sociais* ou *culturais*, como pretendiam os velhos militantes. Sua intervenção nela é factual, objetiva, pontuada por fatos culturais concretos que ele mesmo produz ou agencia a produção. Longe do *processo*, seu *metier* é o *produto* - seja ele uma exposição, um show musical, um seminário, um torneio de futebol de salão. E esse produto tem um nome: chama-se *evento*. O novo militante é um exímio produtor de eventos, atividade que provoca uma pequena *ruptura do cotidiano*, tem curta duração, é único, usa de múltiplas linguagens, utiliza espaços não convencionais e dá muita ressonância na mídia.

Nesse sentido, um evento tanto pode ser algo como um Fla-Flu, o Hollywood Rock ou um enterro em grande estilo. O sucesso do evento mede-se por duas referências: o afluxo de público e o espaço que ocupou nos meios de comunicação de massa. Este último aspecto, às vezes subestimado por alguns, deve ser visto não como algo posterior ao evento, mas como parte integrante dele. A vitória do Palmeiras ou do Corinthians não acabou no domingo às 18 horas, no Morumbi ou no Pacaembu. Ela continuou na noite, através da televisão e do rádio, e invadiu a segunda-feira através dos jornais. O consumo da informação - antes, durante e depois - faz parte do evento, seja para apreciá-lo melhor, enquanto ocorre, seja para relebrá-lo e vibrar novamente, quando se encerra. Aliás, é expressivamente grande o número de pessoas que só *participam* indiretamente dos eventos, através das notícias veiculadas.

Naturalmente que a ação do militante não é *evento* o tempo todo. Há também as realizações permanentes, prolongadas e inclusive repetitivas. Quer atuando em uma, quer em outra, de um ponto de vista mais pragmático a ação do militante pode ser de caráter *profissional*, com relações de emprego em organizações, órgãos públicos e empresas, ou pode ser uma ação *voluntária*, participando como colaborador de entidades, movimentos, sociedades, grupos, etc. É sempre, contudo, uma *ação frequente e contínua*, não episódica, ainda que por vezes ocorra de modo mais concreto apenas em determinadas épocas, como por exemplo a animação de escolares em períodos de férias, a realização de um festival anual de teatro, uma exposição bienal de artes plásticas.

Os intervalos, no entanto, não são um tempo vazio; antes, são o tempo da gestação, do ensaio, da mobilização, do planejamento, da capacitação para a ação. Nem sempre isso é assim exatamente verdadeiro, como se sabe, e boa parte desse tempo é mesmo simplesmente dissipado em divagações. Mas ainda é um tempo produtivo - é nele que por vezes desperta a imaginação e as novas idéias, mesmo que com certo ar de preguiça. Isso coloca mais um traço importante: *há varias instâncias de ação*, e tanto o militante pode percorrer cada uma delas, quanto pode haver militantes diferentes nessas diferentes instâncias. É tanto militante o *pesquisador*, o *planejador*, o *administrador*, quanto aquele que implementa concretamente a ação, ou seja, são militantes todos aqueles que concorrem para que a ação seja implementada. As relações entre teoria e prática, pensamento e ação, são no militante cultural sempre inevitavelmente recorrentes.

2. No tempo livre dos indivíduos...

Este aspecto é de vital significado para a compreensão do que seja o militante cultural, em particular o *novo* militante cultural. Aquele que pretender atuar no plano da cultura e não se der conta da singularidade do tempo em que sua ação vai ser desenvolvida - o *tempo livre das pessoas* - estará inevitavelmente fadado ao fracasso.

Como se sabe, o tempo livre é uma categoria peculiar de tempo - algumas poucas horas por dia, um pouco mais no fim de semana, muito mais nas férias e quase todo o tempo da aposentadoria - em que deixam de estar presentes o caráter obrigatório do trabalho ou da escola, o caráter instrumental das tarefas de manutenção doméstica, o caráter de compromisso social, político, ou religioso, como os encontros familiares, a participação no sindicato, na igreja, etc.

A salvo dessas pressões e desses constrangimentos, o tempo livre se afigura como um tempo de total *disponibilidade* do indivíduo. Disponibilidade *física* para o descanso, para a preguiça, para o esforço e para o prazer; disponibilidade *psíquica*, fazendo com que a imaginação, a sensibilidade, a memória tornem-se despojadas de tudo o quanto possa estar voltado à *produtividade* no trabalho, ao *desempenho* na escola, à *obrigação* na família, ao *compromisso* na vida social, política, etc. Sua capacidade de pensar e sentir podem dedicar-se a resgatar emoções, idéias, lembranças que ficaram sufocadas no dia-a-dia. Sua imaginação pode vagar sem pressa, enriquecendo-o com uma percepção mais apurada de si mesmo e do seu ambiente.

Mais do que no tempo de trabalho, é no tempo livre que nos defrontamos com a grandeza ou com a miséria de nossa existência. Temos com ele a oportunidade de viver, ainda que provisoriamente, a liberdade, a inventividade, o nosso talento, a nossa emoção, que julgamos sempre cercados pelo ritmo, pela dinâmica e pelos valores do trabalho. Vislumbrar que não podemos fazê-lo, agora que estamos *livres*, não é certamente uma constatação agradável - remete ao quanto de fantasias temos sobre nós mesmos e o quanto somos despreparados para enfrentar um tempo que nada exige de nós.

Ora, é nesse tempo, é sobre esse tempo que age o militante cultural. Um tempo escorregadio em que se mesclam, de um lado, aspectos de extrema objetividade como número de horas livres, dinheiro disponível, locais e práticas oferecidas e, de outro,

aspectos da mais profunda subjetividade, como a busca do sentido das coisas, do prazer ou da felicidade, que movem o imaginário do cidadão comum. É um tempo onde não se aceita a imposição das rígidas regras oriundas do mundo do trabalho - centradas na hierarquia, no poder ou na força - mas que estabelece suas próprias regras e não conseguiu fluir sem elas, ainda que mais suaves e flexíveis. Saber transitar e agir nesse tempo sinuoso e sedutor, ambíguo e volátil, cheio de personagens frustrados pelo trabalho e desnorreados por não terem o que fazer, desejosos de tudo e quase sempre também indiferentes a tudo, é uma habilidade em permanente desafio.

3. Seja para estimulá-los à produção de bens culturais...

Qualquer que seja o entendimento de *cultura*, quer no sentido mais restrito e renascentista de *belas artes*, de atividades de expressão artística, quer em sentido mais amplo, *antropológico*, abarcando todos os aspectos da vida cotidiana, da ciência, do saber popular, religioso, político, dos esportes, etc., a cultura pressupõe uma *materialidade* - uma quantidade de obras, produtos, conhecimentos, rituais, jogos, festas - através da qual se expressa e se define. Estimular a produção desses bens é uma das ocupações do militante cultural.

Não importa aqui, por enquanto, se esse estímulo reforça ou reitera privilégios sociais na produção da cultura, dando mais força àqueles que já detêm condições suficientes de auto-expressão, em detrimento de segmentos colocados à margem desse processo, incapazes por si sós de conquistar seu próprio espaço no plano da produção cultural: esta é uma questão relativa às políticas culturais e ao quadro de valores do militante e nós voltaremos a ela mais adiante. Não importa, também, pela mesma razão, se esse estímulo mantém ou faz surgir um predomínio de determinadas práticas culturais sobre outras, ou se favorece a cultura urbana em detrimento da cultura rural, ou se está alavancando apenas a expressão artística e deixando à margem a cultura científica ou tecnológica. Importa enfatizar, isto sim, que é sobre as *possibilidades* de produção e criação existentes num dado contexto que a ação do militante se exerce, com vistas a que se realizem virtualidades e aspirações até então apenas colocadas no plano do possível e do desejável.

Empiricamente significa fazer crescer, por exemplo, o número de livros escritos e/ou publicados, o

número de quadros, de esculturas, de exposições, o número de filmes produzidos, o número de peças escritas ou encenadas, o número de novos grupos de teatro, de conjuntos musicais, de grupos de dança, de equipes esportivas, o número de partidas desta ou daquela modalidade, o número de modalidades praticadas, o número de novos espaços culturais, esportivos, sociais, etc. Não apenas no nível de uma produção profissional, evidentemente, mas também no nível de uma produção amadora, principiante, movida mais pelo puro prazer de pintar, desenhar, cantar, tocar, jogar, correr, etc., que pela expectativa de obter algum tipo de recompensa. É sobre essa materialidade, potencializando-a quando existente e fazendo-a surgir quando não, que o militante estende seu braço e a sua mão. Às vezes com talento e competência. Às vezes apenas com muita sorte.

4. Seja para ampliar a sua difusão...

A difusão é o outro lado da produção. Pela sua própria natureza, a noção de cultura se funda na *relação*, no contato do bem cultural produzido com o seu destinatário/usuário/consumidor final. Pode-se dizer que antes desse contato o bem cultural é incompleto ou inexistente enquanto tal, que é apenas uma virtualidade que necessita do público para se completar ou ganhar vida. Daí que a ação do militante volta-se necessariamente também à questão de sua difusão.

Na sua contabilidade empírica, a difusão deve ser representada pelos giros das catracas nos teatros, nos cinemas, nas casas de espetáculos, nos estádios, nos clubes; pela tiragem e vendagem dos livros, dos discos, das revistas, dos jornais; pela frequência às bibliotecas e pelo volume de empréstimos realizados; pelo número de locações de fitas de vídeo ou games; pelo volume de vendas de aparelhos de tevê, de toca-discos, de videocassetes e videogames, de gravadores, de câmeras, etc.; pelo volume de vendas ou aluguel de roupas e equipamentos esportivos, de dança, de ginástica; pela lotação dos hotéis turísticos, pelo número de vôos, pelo número de acidentes de estrada, etc. E, mais difusamente, pelo número de pessoas nos bares, caminhando descompromissadamente pelas ruas ou correndo nos parques da cidade.

5. Tendo como motivação básica tanto o prazer de dedicar-se a algo com que se identifica fortemente, quanto os valores pessoais que conferem à cultura papel importante no desenvolvimento das pessoas, dos grupos, das comunidades e da sociedade em geral

Podemos dizer que o novo militante cultural vive e sobrevive orientado por um "giroscópio" interior e também por um "radar", imagens empregadas pelo sociólogo americano David Riesman² - um giroscópio que o orienta de dentro e um radar que o orienta de fora.

O que o move é um quadro de valores muito firme com relação à cultura, entendendo-a como um bem social capaz de contribuir ao desenvolvimento das pessoas, ajudando-as a perceber melhor o mundo em que vivem e a transformá-lo, um bem social capaz de torná-las mais humanas e também mais felizes. Seu "giroscópio" gira ao redor desses valores, orienta-se através deles e define os rumos de sua ação. Mas gira, também, em torno de outros valores e motivações mais subjetivas e pessoais. Ao contrário dos velhos militantes que renunciavam ao prazer, às pequenas vaidades e desejos, o novo militante não se recrimina por se interessar por alguma forma de expressão cultural ou por alguma área do conhecimento e de se dedicar a elas para deleite próprio. Na sua gênese, além de militante ele é também *diletante*, definido pelo mesmo Aurélio como *amador ou apreciador apaixonado...quem exerce uma arte por gosto, como amador, e não por ofício ou obrigação*. E essa é uma diferença fundamental entre novos e velhos. Não se pode negar, hoje, que há muito de *diletantismo* no militante. Essa necessidade interior que o leva a agir no plano da cultura, em graus variáveis de uns para outros, está fundada em boa parte no interesse, na apreciação pessoal por este ou aquele tipo de manifestação ou expressão cultural. A busca do prazer, da satisfação no que que faz, convive com um certo sentido de dever social, também encontrável em graus variados. É da conjunção, hoje, desses dois conjuntos de valores, que depende uma ação cultural verdadeiramente eficaz.

Mas o "giroscópio" enquanto instrumento de navegação não lhe é suficiente. Embora não abdique

² AMEY, Claude et alii. "La Sociologie" - tome 3, Ed. Marabout, Verviers, 1972. p.545.

de suas próprias opiniões, suas antenas estão permanentemente voltadas, sintonizadas, não para si mesmo e nem para as pessoas e grupos junto às quais exerce sua ação, mas para as ocorrências e fatos culturais exteriores novos, capazes de suscitar mudanças, novos hábitos, novos valores e de produzir melhorias no panorama cultural em que ele se propõe a agir.

Acerca desse aspecto Joffre Dumazedier³ afirma: "o animador é antes de tudo um *desviado* cultural ou social com relação às normas de seu meio de origem. No exterior dos grupos sociais dos quais ele escolheu participar, ele procura, assimila os novos modelos culturais produzidos pelos inventores, pesquisadores, criadores."

A possibilidade de militantes que tenham apenas como referência o seu "giroscópio" interior nos remete tanto à inevitabilidade de ações de caráter conservador, arcaicas, quanto a ações dogmáticas e inflexíveis, revestidas do forte sentido de autoritarismo que decorre da crença inabalável e exclusiva nas próprias idéias. Em sentido contrário, pensar-se em militantes que tenham por única referência os valores externos captados por seu "radar", nos leva à forte probabilidade de uma ação sem rumo, sempre provisória, volúvel, ao sabor dos humores da época, da moda e das correntes de vento.

Dessa relação indispensável entre o que está dentro de si enquanto valores próprios, e o que está fora, enquanto novos valores e modos de ver o mundo, é que decorre a percepção tranquila da *diversidade* e da *pluralidade* como dados naturais da cultura. A *vanguarda* e a *tradição*, o *urbano* e o *rural*, o *antigo* e o *moderno*, o *popular* e o *erudito*, ao invés de serem contrapostos como antagônicos são tratados como *dialógicos*, capazes de conversarem entre si, de estabelecerem relações de distinção e de complementariedade, sem pretenderem a exclusividade com a negação do outro. É essa percepção, inclusive, que vai permitir ao militante discernir o pluralismo cultural - que constitui patrimônio comum da sociedade - das formas de opressão, de privilégios e desigualdades no plano político, econômico e social, que muitas vezes estão na raiz dessa diversidade.

É fora de dúvida que existe uma dinâmica cultural que poderíamos chamar de "selvagem" ou "espontânea", gerada a partir das próprias necessidades e aspirações da população, para a qual não concorrem *especialistas* ou *profissionais*. Não tem grandes heróis, não tem estrelas, não tem o brilho cintilante das salas de espetáculo ou das páginas ilustradas dos jornais. Vive ao redor das escolas, das igrejas, das sociedades de bairro, de grupos periféricos das grandes cidades. Alguns a chamariam de *cultura popular*, por contraposição a uma cultura de elite ou à cultura de massa, mas ela não é exatamente uma *cultura*, ela é uma *dinâmica* cultural - um conjunto de forças, de criadores, produtores e difusores culturais, que interagem de forma peculiar.

Essa dinâmica é fundada geralmente no trabalho voluntário, despreendido, de militantes que se originam nos próprios grupos de interesse e que têm, na figura do chamado *líder cultural* o seu tipo mais definido. Ao lado deles encontramos outros, voluntários ou empregados de instituições, que se dispõem a empreender essa modalidade de ação cultural "espontânea". Sem formação profissional, a sua força reside no seu potencial de legitimidade. Estreitamente vinculados aos diferentes estratos sociais de onde se originam, ou para os quais afluem por adesão, esses militantes possuem acentuada carga de *representatividade* que lhes legitima a ação: são sensíveis às solicitações do meio, às suas aspirações e necessidades e dominam, com relativa facilidade, o universo sociocultural em que se movimentam. No entanto, por não disporem de técnicas mais elaboradas de conhecimento, de planejamento e de ação, ou por não serem minimamente espertos - coisa que escola nenhuma também lhes daria - muitas vezes são vítimas da manipulação de grupos, de políticos ou organizações influentes. Muitos deles, bem intencionados, vivem a reboque das pressões e das circunstâncias e, não raro, a ação que empreendem acaba por reforçar ou mascarar os nichos de privilégio ou os bolsões de desigualdades que pretendem sinceramente combater.

Em contrapartida, não resta dúvida, também, de que há um processo contínuo e crescente de profissionalização, de especialização da ação cultural. A inclusão do lazer e da cultura como ingredientes indispensáveis, hoje, à uma moderna concepção de bem-estar social e de qualidade de vida, tem aberto novos espaços de trabalho remunerado para

³ DUMAZEDIER, Joffre - "Société Éducative et Pouvoir Culturel" - Paris : Ed. du Seuil, 1976.

milhares de pessoas, bem como tem estimulado escolas e organizações formativas de todos os níveis a investirem nessa área que se afigura tão promissora. As empresas, as instituições, o poder público, as organizações políticas e sindicais, todos reconhecem a importância do lazer e da cultura - ora incentivando e financiando ações, ora agindo diretamente através da construção e gestão de complexos culturais, desportivos, de turismo social e outros, beneficiando não apenas seu público imediato quanto a sociedade em geral.

Esse horizonte novo coloca novas necessidades, exigindo do militante cultural posturas diferentes daquelas encontradas na ação cultural espontânea: a busca da eficácia e do rendimento social, do planejamento e do conhecimento científico, o domínio de técnicas de alocação e funcionamento de grandes espaços culturais e de lazer, de mobilização de grandes públicos, de realização de megaeventos. Cursos de formação e de especialização nessa área tornam-se indispensáveis a uma ação não-espontânea, não-amadora, capaz de dar conta dos enormes desafios que colocam aos militantes. Mas será que esta formação escolar, profissional, é por si só suficiente?

Tudo leva a crer que não. Não se pode dissociar a sua formação profissional, a aquisição de um instrumental de trabalho mais elaborado, do quadro de valores que move o militante - a sua inquietação e o seu inconformismo com relação às questões culturais. Não se pode dissociar, inclusive, suas predileções culturais ou artísticas, esportivas ou recreativas, o seu lado dileitante, que também o impelem a agir no plano da cultura. Não se pode deixar de lado todo o seu *quadro de vivência social e cultural*, que continuamente renova esses valores e legitima sua ação, não apenas para os outros como também para si mesmo, fazê-lo abdicar dessa inquietação e desse conformismo. Poderíamos afirmar que, pela própria natureza do trabalho que realiza, que o militante não vive sem o *ar cultural* que respira.

Naturalmente que a profissionalização não lhe retira necessariamente esse oxigênio fundamental. Mas pode fazê-lo. Pode levá-lo a acreditar que um bom currículo, bons professores, boas escolas e bons estágios são suficientes para dar conta do seu trabalho. Isso pode ser fatal. Todo tecnocrata nasce dessa crença, dessa presunção de domínio da realidade exclusivamente a partir do domínio da técnica e do conhecimento, o que cai muito bem para o cientista, para o pesquisador de laboratório. Para o militante cultural é sentença de morte. *Tudo isso ajuda, complementa, instrumentaliza* uma prontidão e uma sensibilidade para a ação cultural *já pré-existentes*, desenvolvidas pela vivência, pela identificação com os fatos culturais, com os problemas e com as aspira-

ções das pessoas. E também, claro, porque respondem a seus interesses pessoais e predileções, a pequenos gostos e prazeres.

O militante não profissional *vive* no ambiente cultural. Às vezes torna-se vítima dessa intimidade excessiva, afoga-se nela. O mesmo *ar cultural* que o faz viver, pode matá-lo. Mas faz parte do jogo. Já o militante profissional, por melhor preparado que esteja, não pode ficar distanciado desse ambiente, pois não existe uma *distância segura* ou *biogênica* entre o mundo da cultura e o seu mundo. Só há uma maneira de agir sobre ele: estando *dentro*. Também faz parte do jogo.

Não se pode pensar o militante cultural do mesmo modo como se pensa profissionais de outras áreas. É um profissional diferenciado. Dentre outros aspectos que o distinguem, ele não *tem uma vida privada* e uma *vida profissional*. As fronteiras entre aquilo *que é* enquanto pessoa e aquilo *que faz* enquanto profissional são móveis e mudam de lugar a todo instante. "... o (seu) trabalho cotidiano, enquanto tal, exige já um forte dispêndio nervoso incessantemente repetido, uma forte implicação afetiva conhecida por "sobre-investimento", uma disponibilidade de todos e de cada um, a todo momento, que faz incessantemente extravasar a vida profissional sobre a vida privada".⁴ Pela mesma razão, também não é muito clara a distinção entre o seu *tempo de trabalho* e o seu *tempo livre ou de lazer*. Esses limites, tão nítidos em outras ocupações, não tem para ele muito sentido.

Todo o seu trabalho é baseado na vida cotidiana, nas relações da vida cotidiana. Os temas, as idéias que lhe passam pela cabeça, as personagens de seu universo profissional vêm do cotidiano, da observação do cotidiano, dos instrumentos do cotidiano. Daí que suas relações são hierarquizadas de modo diferente. Tal como o político de carreira, que não diferencia sua vida pessoal de sua vida política, também suas relações se cruzam de um *tempo* para *outro*, de uma dimensão para outra, e nunca se sabe exatamente onde ele está. Nem mesmo ele. São essas relações tão completa e confusamente imbricadas que *organizam e dirigem* a ação cultural, uma ação que é organizada de *dentro para fora*, e não o inverso. Seja ele profissional ou não, a dinâmica cultural só funciona com esse tipo peculiar de personagem.

Mais que sua formação profissional regular, é a vivência desse universo tão característico e o seu domínio que lhe garantem o êxito da ação. A formação vai capacitá-lo a ser *mais* organizado, *mais* previdente e, portanto, *mais* eficaz. Mas sem essa intimidade com o meio, continuamente renovada, ele desfalece sobre os manuais escolares e morre no deserto.

⁴ GAUDIBERT, Pierre - "Action culturelle: intégration et/ou subversion", Casterman : Tournai, 1977. p.151.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao convite para participar, junto aos amigos de Florianópolis, com a temática em questão. Temática esta que venho trabalhando desde a minha formação de mestrado em Santa Maria.

O tema sobre a formação universitária em Educação Física é bastante amplo, contudo, espero poder abordar alguns pontos centrais para daí darmos continuidade com os debates e as demais exposições dos companheiros da mesa.

Falar sobre currículo é uma tarefa sempre muito complicada junto à comunidade acadêmico-universitária. Os valores, idéias e interesses que norteiam esse tema sempre atuam como pontos complicadores de qualquer proposta inovadora e progressista. Entretanto, esses pontos sobre uma reestruturação curricular já são fortemente salientados por pesquisadores curriculares como Apple (1982), Giroux (1987), Kelly (1981), Sperb (1979) e outros.

Mas suportar uma estrutura curricular por quase cinquenta anos é algo que deveria, sem sombra de dúvidas, ser incluído no livro dos records - o *Guinness Book*, com isso iríamos concorrer com o tema paradeira que hoje é conquistado pelo faquir indiano Mastram Bapu que ficou vinte e dois anos num mesmo lugar, à beira de uma estrada, na vila de Chitra, de 1960 a 1982. Seria uma lavada no faquir. O nosso currículo ficou aproximadamente cinquenta anos num mesmo lugar, à margem dos acontecimentos, das novas necessidades, das evoluções, dos novos conceitos e do processo educacional.

É óbvio que os temas são diferentes, mas vale a comparação na medida em que queremos chamar a atenção para os novos horizontes que pretendemos atingir com a Educação Física.

Em 87, quando o Conselho Federal de Educação determinou a reorganização dos currículos dos cursos de Educação Física no Brasil, acabou por

determinar também o nosso momento de despertar. E a situação em que ficamos foi bastante complicada, pois não tínhamos mais o currículo mínimo. O que nos foi determinado foi o percentual nas áreas do conhecimento humanístico (filosófico e da sociedade); conhecimento do homem; conhecimento técnico e aprofundamento.

Com isso forçou-nos a discutir nossos papéis na sociedade e, mais especificamente, na escola. Muitos posicionamentos surgiram sobre os papéis a serem assumidos nos diversos segmentos da sociedade onde temos atuação. E isso foi muito saudável por um lado e complicado por outro. Foi saudável porque tivemos a oportunidade de determinar sobre o nosso trabalho, o caminho a ser seguido, a forma, o conteúdo a ser trabalhado e o profissional a ser formado. Procurou-se de forma geral, e aqui podemos generalizar para o Brasil, estruturar o melhor currículo possível, com os mais diversos e atuais conhecimentos possíveis. Os novos mestres e doutores, ainda em um número muito reduzido para as necessidades de nosso país, tiveram influência decisiva nessa reestruturação, apontando novas direções e entendimentos sobre a profissão e sobre o profissional da Educação Física. Os currículos se estruturaram nos mais diferentes perfis imaginados - sempre nivelando por cima, considerando o corpo docente e também o discente como aptos para o seu desenvolvimento.

Entretanto, o fator complicador, por outro lado, não deixou de atuar e ainda determina toda a formação que se oferece nos diferentes cursos de Educação Física no país. É o preparo dos docentes para o enfrentamento desse novo momento e dessa nova perspectiva que se projetou para a profissão e para o profissional da Educação Física.

A falta de atualização, o comodismo, o interesse, a irresponsabilidade e a falta de compromisso dos muitos profissionais que trabalham nas instituições formadoras de professores de Educação Física emperram o surgimento do novo profissional dese-

* Palestra proferida na mesa-Redonda sobre formação profissional, no V Simpósio de Pesquisa em Educação Física. Centro de Desportos da UFSC, 02 e 03/12/93.

** Professor do Departamento de Educação Física da Universidade de Maringá/Paraná.

nhado pelos projetos pedagógicos estruturados nos mais diferentes cursos de Educação Física no Brasil.

Além desses fatores, não podemos deixar de citar também o aspecto financeiro - a remuneração docente - ponto esse bem mais agravado nos níveis de 1º e 2º graus, é uma questão decisiva no problema de dedicação, aperfeiçoamento e até mesmo de sobrevivência.

Bem, mas não quero nesse momento me ater a esse ponto. É um ponto extremamente polêmico e que depende de uma política da categoria mais séria e eficiente.

Vamos então voltar ao nosso problema de capacitação para o enfrentamento desse novo currículo.

Quando os novos currículos são colocados em prática dentro desse novo panorama o que acontece com as questões:

- A competência para o desenvolvimento das novas temáticas, novos perfis e conteúdos?
- O assessoramento técnico para o docente no desenvolvimento de sua disciplina?
- A interdisciplinaridade?
- O compromisso do acadêmico com o novo perfil estruturado?

Inicialmente podemos discutir a questão da competência.

De acordo com o quadro apresentado até o momento podemos ver que o docente pouco se preocupou em um efetivo aperfeiçoamento para o enfrentamento desse novo momento. As discussões foram encaminhadas pelos poucos titulados dos diversos cursos e os demais docentes simplesmente tentaram se segurar dentro de seus domínios de conhecimento. Ou seja, discutiu-se o novo profissional, o novo perfil, a nova estrutura curricular para o atingimento desse perfil e, na verdade, o que mais preocupou a todos foi a questão: muito bem, onde é que vou atuar? Onde é que a minha disciplina entra nesse currículo? Com qual carga-horária vou ficar?

Falando assim até parece que uma discussão curricular é centrada em interesses particulares e valores pessoais. Mas isso não é nenhuma mentira. O que parece ocorrer é justamente esse quadro. As discussões são extremamente cansativas e difíceis de serem encaminhadas, pois onde entram essas questões, qualquer procedimento tem de ser delicada-

mente pensado e apresentado para que as suscetibilidades não sejam afetadas e todo o processo de um pequeno avanço almejado não seja jogado fora.

Por que isso?

Porque por um lado a estrutura universitária brasileira é conivente com esse tipo de emperramento. A burocracia, o descaso, a falta de cobrança, a falta de pagamento e o desinteresse fazem com que o processo seja dessa forma. Amarrado! Com poucas chances de evoluir.

E por outro lado temos a índole do povo brasileiro. Nós temos o péssimo hábito de entender que se uma pessoa nos fala francamente o que pensa está nos magoando - essa questão do sentimentalismo é muito forte em todos nós latinos - basta um contato com estrangeiros - europeu/norte-americano - para verificarmos o quanto eles são "rudes" para o nosso padrão de convivência - eles não rodeiam, eles falam "na lata" - isso é errado - o seu ponto de vista está equivocado - não é assim que se faz, e outros pontos. Isso para nós é grosseria! Para eles é profissionalismo! Na verdade este segundo ponto mascara o nosso pensar, o nosso agir e cria uma estrutura de relações pessoais falsa. Esse ponto é bastante discutido por Goffman (1985) em seu livro "A representação do eu na vida cotidiana" ao abordar os aspectos dos papéis sociais.

Assim, com o descaso e com o sentimentalismo vamos levando um currículo que possui uma cara nova, mas que na realidade vai sendo trabalhado de forma tradicional e distante do projeto pedagógico transformador.

Contudo, os currículos estão em andamento. E para esse desenvolvimento esperado faz-se necessário que os docentes sejam assessorados em seus novos caminhos e descobertas.

Isto acontece?

Aqui fica uma questão difícil de generalizar. Entretanto arrisco a dizer que se existir é uma minoria que o pratica.

Assessorar um docente em suas aulas, discutir os procedimentos, discutir as condutas didático-pedagógicas, reestudar os conteúdos ministrados soa como vigilância e cobrança. Essa não é uma prática constantemente aceita em nosso meio acadêmico. Pelo contrário, quando se sugere esse tipo de atuação junto a um grupo de docentes, ela é imediatamente rechaçada e negada pela maioria. Então, como administrativamente verifica-se isso na prática?

Na verdade, não parece existir. O que vemos em poucos casos são iniciativas isoladas com o propósito de se tentar apresentar discussões sobre o problema e que acabam por ficar apenas na tentativa e, em casos mais positivos, com algum pequeno resultado imediato sem uma relevância mais significativa para o todo.

Esse é um quadro bastante alarmante e sei que muitos aqui devem estar pensando que a análise apresentada está totalmente fora da realidade, principalmente a sua, porque sabemos muito bem que é muito difícil nos enxergarmos em nossas próprias ações. O espelho sempre está voltado para o lado oposto.

Infelizmente creio não estar fora da realidade apresentada. Gostaria muito de que isso não fosse verdade e que eu pudesse estar falando sobre a grande integração e cooperação entre os docentes de forma geral - tanto técnica, quanto didática - filosófica e até tarológica. Contudo, isso não acontece, os "scripts" não nos permitem esse ato. Com isso quero dizer que os papéis que nos ensinaram a interpretar e a respeitar nos acomodaram a tal ponto de que o pensar sobre o amanhã, sobre um novo papel para desempenhar fica utópico e muito distante.

Com isso não quero dizer que a utopia não deva existir, pelo contrário e, para isso, gostaria de lançar mão do que dizem Roberto Freire e Fausto Brito (1987): "não faz parte de nossas utopias uma sociedade de consenso e sim uma sociedade pluralista, pois o consenso é partidário do autoritarismo".

A utopia tem de estar em nós o tempo todo, pois somente assim poderemos almejar uma sociedade mais participativa e dona de sua história.

Bem, mas voltando ao nosso problema curricular e de como ele se desenvolve. O outro ponto que gostaria de abordar é o da interdisciplinaridade. Este também é um ponto onde pouco pode-se falar. Assim como em muitas outras áreas ele pouco acontece. Mas isso é parte do processo histórico de nosso sistema educacional.

Desde a implantação da Lei 5540/68 para o ensino superior e a Lei 5692/71 para o ensino médio - a alteração das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acordos de cooperação internacional, como o MEC/USAID, que, além de representarem um grosseiro artifício para evasão de receitas públicas nacionais, foram responsáveis também pela importação acrítica e sem critérios do pensar e do fazer pedagógico, embasados numa literatura que apontava para a

tecnologia educacional. Tecnologia essa, que introduziu no ensino desenvolvido até então, conceitos de eficiência, eficácia e produtividade (ensino tecnicista) e que transferiu o foco da Educação para os recursos tecnológicos e para as técnicas de ensino programado e individualizado (Pires, 1990).

Com isso o ensino ficou compartimentalizado, isolado em suas partes, sem ligação. Criou-se um sistema onde a vinculação existia apenas no papel e artificialmente, ou melhor dizendo, teoricamente.

E como ficaram os docentes frente a esse sistema? Um sistema onde as disciplinas são organizadas isoladamente e por diversos docentes e departamentos de vários centros (áreas de estudo - concentração).

Aqui podemos lançar mão do que diz Florestan Fernandes (1987) ao falar sobre a formação política e o trabalho do professor, ao abordar o aspecto histórico da educação como forma de preparar mão-de-obra especializada e apoliticada cita: "... o educador precisa aprender Biologia, Didática, Didática Geral, Didática Especial e o que se vê são departamentos, como se isso fosse uma espécie de saleiro. A gente põe um pouco de azeite, nenhuma matéria que diga respeito à capacitação política do professor, para enfrentar e compreender os seus papéis. O professor, quanto mais inocente sobre estas coisas, mais acomodável e acomodado".

Trata-se de um sistema cômodo e tranqüilo. Cada qual cuida de sua parte e o todo o aluno que trate de achar. A ligação entre os conteúdos, a relação da teoria com a prática, o discurso e a prática ficam perdidos nesse amontoado de disciplinas que são oferecidas com os mais variados discursos.

A organização dos diversos currículos têm casos onde dois ou mais professores atuam numa mesma disciplina. Isso é muito comum, assim como também é muito comum que as abordagens, conteúdos e enfoques pedagógicos sejam diferentes. E esse fato já é constatado através de pesquisa, ou seja, a intradisciplinaridade não acontece, imagine a interdisciplinaridade.

E com os currículos novos esperava-se que esse fator pudesse ser superado. Entretanto, vemos que a falta de interdisciplinaridade ainda é muito forte e persistente em grande parte dos cursos no Brasil.

Em especial no curso de Educação Física de Maringá, posso dizer que estamos iniciando um processo para tentar efetivar a interdisciplinaridade

mesmo que inicialmente. O curso se desenvolve em sistema seriado, ou seja, é anual. Já temos notado alguma melhora com esse sistema - melhor organização das turmas - possibilidade de aprofundamento de conhecimento nas diferentes disciplinas - melhor contato dos docentes com os discentes. Contudo o problema em questão ainda é muito preocupante. Estamos iniciando um sistema de reuniões por ano do curso (docentes - discentes muito pouco) para discutir a organização de todo o trabalho didático pedagógico respectivo. Esse é um primeiro passo. Ainda não temos respostas, mas quero crer que poderá se efetivar como uma medida bastante proveitosa se dermos continuidade à mesma.

Gostaria de abordar finalmente - o compromisso do acadêmico frente ao currículo que cursa - a profissão que escolheu.

Para esse aspecto nada mais apropriado do que o tema abordado pelo professor Werneck (1993): "Se você finge que ensina eu finjo que aprendo". Ele cita que, ao final de um ano, o resultado apresenta-se assim - "nada se ensinou, nada se corrigiu, instalou-se uma tapeação em cadeia com prejuízos para todos os interessados".

O que vemos nos mais diversos cursos é essa convivência com a mentira. Ninguém exige de ninguém e todos se comprometem com a farsa do processo pedagógico.

A preocupação do acadêmico com o seu curso é, em geral, com o diploma e a do professor, com o seu salário. Assim o processo da cumplicidade se instala e como diz Chico Buarque, "A gente vai levando".

Bem, assim pode-se ver a formação acadêmica que o professor de Educação Física recebe. Esse não é um quadro que pode ser generalizado, contudo, podemos afirmar que a grande maioria dos cursos de graduação não foge a esse panorama apresentado.

O currículo oculto acontece ainda em seu aspecto tradicional, como classifica Giroux (1986), um sistema escolar que serve para reproduzir a estabilidade e a coesão da sociedade.

Com isso não queremos ser inocentes a ponto de achar que a formação de professores de Educação Física críticos poderá abalar as estruturas sociais em que vivemos, porém, temos a certeza de que se nos empenharmos em formar estas pessoas competentes e conscientes de seu papel social estaremos, sem sombra de dúvidas, perspectivando uma sociedade mais participativa.

E como diz Marx apud Florestan Fernandes (1987), o educador tem uma liberdade muito grande. Pode identificar-se com uma classe ou com outra, pode identificar-se com a classe dominante; com as classes intermediárias ou com as classes subalternas, pode ter uma ampla margem de atuação política na sociedade.

Desta forma, fica aqui a nossa imagem sobre a formação que oferecemos. Podemos melhorar muito esse quadro. Para tanto, faz-se necessário que acreditemos nesse novo perfil profissional talhado e nesse novo papel que o profissional de Educação Física deverá ter na sociedade.

Um perfil trabalhado nas bases da competência técnica e política e um papel voltado para uma atuação competente, crítica e participativa aos mais diversos setores de atuação profissional junto a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo : Brasiliense, 1982.
- FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: FISCHMANN, Roseli (org.). *Universidade, escola e formação de professores*. 2.ed., São Paulo : Brasiliense, 1987.
- FREIRE, Roberto, BRITO, Fausto. *Utopia e paixão: a política do cotidiano*. 5.ed., Rio de Janeiro : Rocco, 1987.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis : Vozes, 1986.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 3.ed., Petrópolis : Vozes, 1985.
- KELLY, Albert Victor. *O currículo: teoria e prática*. São Paulo : Harper & Row do Brasil, 1981.
- PIRES, Giovanni de Lorenzi. *Educação física escolar: concepções e prática pedagógica*. Santa Maria : UFSM, 1990. Dissertação de Mestrado em Educação Física.
- SPERB, Dalila C. *Problemas gerais de currículo*. 5.ed., Porto Alegre : Globo, 1979.
- WERNECK, Hamilton. *Se você finge que ensina eu finjo que aprendo*. Petrópolis : Vozes, 1993.

PROJETO DE ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CUIABÁ

*Beleni S. Grando**

*Márcia L. F. M. Sodré***

Iniciamos este trabalho de assessoria convidadas para elaborar a Proposta Curricular de Educação Física da Rede Pública Municipal de Cuiabá em outubro de 1993. Neste momento havia uma Comissão para pensar a Educação Física, eleita, como representante dos Professores de Educação Física da Rede em substituição à Divisão de Educação Física extinta no início do ano.

Nos reunimos com a comissão juntamente com técnicos da SME, para discutirmos e decidirmos os encaminhamentos para realizarmos o trabalho. A SME desejava ter uma proposta, para tanto, nos contratou. Para este contrato ser efetivado criamos a Vanguarda, Assessoria Pedagógica e Cultural LTDA., uma vez que no momento nós não tínhamos contrato efetivado com nenhuma instituição e prestávamos serviços de assessoria juntamente com os professores da UFMT, num convênio chamado "Projeto Guarda-Chuva", entre SME e UFMT.

Começamos discutindo a necessidade de construirmos coletivamente uma Proposta, em que os professores seriam os autores e executores desta. Para tanto realizamos com a Comissão, reuniões de estudos duas vezes por semana durante dois meses, com o intuito de fundamentarmos o grupo que juntamente conosco promoveria a discussão da atual prática pedagógica existente na rede, o diagnóstico, a necessidade de rever esta prática e construir uma nova Proposta que viesse de encontro com a reelaboração da Proposta Curricular para as Escolas Municipais no coletivo de cada unidade escolar. Neste interim, elaboramos a Normativa de atribuição de aulas de Educação Física nas Escolas Municipais que assegurava, aos professores, a elaboração e execução de Projetos de Pesquisas nas escolas.

Num segundo momento, elaboramos um cronograma de atividades que iniciou com reuniões

de estudos com os professores, coordenados pela assessoria, partindo de conceitos básicos sobre conhecimento, ensino-aprendizagem, Educação Física e reflexão/análise de práticas pedagógicas existentes. Nestes encontros pudemos diagnosticar a prática existente e as necessidades dos professores.

Realizamos em seguida o I Seminário de Educação Física de Cuiabá, com o objetivo de discutir a reestruturação da SME, a Instrução Normativa da E. F. e debater as tendências pedagógicas e o conhecimento da Educação Física.

No final dos trabalhos, criamos uma comissão para sistematização do seminário e elaboração das diretrizes para a Reformulação do Currículo da Educação Física. Após diagnosticarmos que a prática atual, na sua maioria, era tradicional ou tecnicista, com algumas tentativas de buscar alternativas, foi sistematizado como diretrizes os seguintes pontos:

- capacitação dos professores e supervisores no início do ano letivo/94;
- continuidade dos estudos para fundamentar o trabalho pedagógico nas escolas;
- realizar ciclos de estudos setorializados para planejamento e avaliação da prática pedagógica, assim como, troca de experiências;
- manter assessoria pedagógica de profissionais da área, aos projetos a serem elaborados nas unidades escolares;
- avaliar e divulgar os projetos acima referidos.

Houve um adiamento nos encaminhamentos tirados no seminário por dificuldades na SME, porém o trabalho reiniciou com o curso Introdutório em Metodologia do Ensino da E. F., indicado pela assessoria, com a professora Celi N. Z. Taffarel, que

* Departamento de Pedagogia - Universidade de Mato Grosso.

** Assessora Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso.

reuniu professores e supervisores em maio/94. Nesta oportunidade, discutimos com a referida professora nosso projeto para reformulação curricular, ficando a mesma de contribuir com o grupo a partir dos relatórios do trabalho e documentos - diretrizes da SME. Recebemos sugestões de elaboração de um Curso de Pós-Graduação-Formação Continuada.

Enquanto aguardávamos um retorno da SME para encaminhar os trabalhos a partir das diretrizes tiradas no seminário, nos incluímos nas discussões e encontros que os demais professores e supervisores das escolas estavam realizando, em discussão com a professora Jorcelina - Assessora pela UFMT que estava encaminhando a reformulação curricular para a rede municipal de ensino. Retomamos os estudos e debates em grupo, a partir do documento elaborado pela professora Celi. Neste momento na SME, havia uma discussão para adoção de Livros Didáticos para alunos e professores. Foi em função desta discussão, que decidimos falar diretamente com o Secretário e colocá-lo a par das discussões coletivas já realizadas, garantindo assim, o processo e assumindo o compromisso de chegarmos até o final do mandato com uma proposta produzida e publicada coletivamente que serviria para orientar o ensino da E. F. nas Escolas Municipais.

A partir de então, elaboramos um Projeto de Assessoria para a Reformulação Coletiva do Currículo de Educação Física do Município de Cuiabá. Neste sentido, propomos as seguintes ações: estudos em grupos para que os professores elaborassem as diretrizes da área de E. F., que dentro de uma concepção interdisciplinar compõe o currículo; discussão acerca do Curso de Formação para definição do Projeto do mesmo, inclusive com os critérios de seleção, quais sejam: a) ter participado das reuniões de estudos - Reformulação Curricular; b) ser professor da Rede Pública Municipal de Educação e estar atuando na escola; c) fazer uma prova de conhecimentos classificatória.

Com os encaminhamentos acima, reelaboramos o Projeto de Formação Continuada e negociamos com a UFMT, o Curso de Pós-Graduação em "Metodologia do Ensino da Educação Física".

Hoje, estamos terminando o terceiro módulo da Especialização, iniciada em fevereiro de 1995.

Após os entraves financeiros que emperraram o processo - assessoria aos projetos de pesquisa - retomamos o acompanhamento aos professores na elaboração da Proposta Curricular que nos propomos em 1993, com o objetivo de garantir o caráter de construção coletiva da Proposta.

O processo de avaliação, aqui processual e diagnóstica, será feita através do acompanhamento ao curso, por nós - A "Vanguarda". Para tal, definimos critérios que visam não somente a averiguação dos conhecimentos trabalhados nas disciplinas, mas necessariamente a relação destes com o fazer pedagógico e o Projeto de Elaboração da Proposta Curricular em E. F. na Rede Pública de Ensino de Cuiabá.

No fazer a avaliação, pretendemos reelaborar o conceito de avaliação a partir da própria vivência do professor/aluno que será o sujeito do processo ensino-aprendizagem.

Acreditamos que a aprendizagem é processual e coletiva, sendo que cada sujeito constrói seu conhecimento, porém para nós, que vivemos o processo junto aos professores que fazem a Educação Física-Prática Pedagógica, não construímos ou reelaboramos um novo conceito com estudos teóricos dissociados do fazer, pois não vemos o pensar e o fazer separados.

Até o presente momento não temos ainda projetos de pesquisa em andamento, estando os mesmos em fase de elaboração, como idealizamos em 93.

Estes Projetos terão como objeto de estudos a prática pedagógica do professor na sua escola, e o acompanhamento da assessoria permanente com estudos, orientações e avaliação. A partir deste Projeto de Pesquisa teremos, no final do curso, as monografias que comporão a Proposta Política Pedagógica a que nos propomos construir coletivamente.

Os professores não cursistas estarão envolvidos na elaboração da proposta, participando dos estudos nas escolas e nos encontros que estaremos promovendo para o debate e a divulgação das pesquisas realizadas na Rede.

EFEITO DO TREINAMENTO EM NATAÇÃO SOBRE O BRONCOESPASMO INDUZIDO POR CORRIDA SUBMÁXIMA EM ESTEIRA*

*Antônio José Natali***

Orientador: Dr. Eduardo Henrique de Rose

O objetivo deste estudo foi verificar o efeito do treinamento em natação sobre o broncoespasmo induzido por exercício (BIE) de indivíduos asmáticos, avaliado através do volume expiratório forçado no primeiro segundo (VEF1) em teste de provocação com corrida submáxima em esteira. A amostra foi constituída por 33 adolescentes asmáticos de ambos os sexos, portadores de BIE, fisicamente ativos, na faixa etária de 10 a 16 anos. O grupo experimental (GE) foi composto por 17 indivíduos de $13,12 \pm 1,72$ (média e desvio padrão) anos e submetido a um programa de treinamento em natação durante 10 semanas, com 3 sessões semanais de 45 minutos cada. O grupo de controle (GC) foi composto por 16 indivíduos de $12,65 \pm 1,31$ anos, não sendo submetido a treinamento. Os GE e GC foram equiparados pela severidade do BIE, severidade da asma, sazonalidade, presença de rinite alérgica e idade. As funções pulmonares dos indivíduos foram avaliadas com espirometria computadorizada (Flow Trak II), por meio da manobra de Capacidade Vital Forçada

(CVF), realizada 5 minutos antes e após uma corrida de 7-8 minutos em esteira rolante com inclinação de 10% e à intensidade de 85-90% da frequência cardíaca máxima relativa à idade (220-idade), imediatamente antes e depois do período do estudo (10 semanas). O GE apresentou diferença significativa ($p < 0,05$) entre os valores do VEF1 ($1,58 \pm 0,62$ e $1,98 \pm 0,79$) e da CVF ($2,54 \pm 0,92$ e $3,00 \pm 0,87$) pós exercício, antes e depois do treinamento respectivamente. O GC não apresentou diferença significativa entre os valores do VEF1 ($1,77 \pm 0,56$ e $1,82 \pm 0,52$) e da CVF ($2,75 \pm 0,91$ e $2,77 \pm 0,75$) pós-exercício, nas mesmas ocasiões. Os resultados demonstram que o treinamento em natação aplicado alterou significativamente ($p < 0,05$) os valores do VEF1 e da CVF pós-exercício do GE. Isso sugere que, apesar dos indivíduos estudados continuarem sendo asmáticos portadores de BIE, o treinamento em natação os possibilita executar uma atividade física não específica (corrida submáxima em esteira) com valores do VEF1 e da CVF pós-exercício mais altos.

* Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano da ESEF-UFRGS (1994).

** Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa - MG.

DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CORPORAL: uma Experiência da Educação Física na Idade Pré-Escolar*

José Pereira de Melo

Orientador: Prof. Dr. Ademir de Marco

Esta investigação objetivou analisar o desenvolvimento da consciência corporal de crianças na idade pré-escolar, que foram submetidas a aulas de Educação Física, nesta fase de escolaridade. Através do Teste do Desenho da Figura Humana (TFH), foi possível aferir o nível de consciência corporal dessas crianças, a cada 2 meses. No último mês da pesquisa, foi aplicado o mesmo teste a outro grupo de crianças com as mesmas características escolares e mesma faixa etária, que não recebeu a interferência da Educação Física.

Analisamos os resultados, em dois momentos. O primeiro observou o desempenho do 1º grupo no pré e no pós-teste. Registrando-se neste último os melhores índices de ocorrências dos itens corporais no TFH, com um nível de significância $\cong 0$; que rejeitou a hipótese nula. No segundo momento, foram confrontados os resultados do pós-teste (1º grupo), com os dados da aplicação do 2º grupo.

Observando-se nas primeiras crianças, os melhores níveis de consciência corporal; indicando pelo teste da Mediana, uma significância $\leq 0,1\%$, também rejeitando H_0 .

Os resultados deram-nos indicativos de que houve contribuição da Educação Física no processo de desenvolvimento da consciência corporal das crianças do 1º grupo. Indicaram também, que as variáveis idade e maturidade biológica tiveram influência pouco expressiva neste desenvolvimento, uma vez que entre os dois grupos prevaleceu o desempenho das crianças que freqüentaram as aulas de Educação Física. Concluiu-se ainda, que é viável o trabalho da Educação Física na idade pré-escolar, desde que seja integrado com a equipe técnica-pedagógica da escola, e que tenha como objetivo estimular os aspectos da consciência corporal das crianças.

* Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação Física na Universidade Estadual de Campinas.

APRENDIZAGEM E DESEMPENHO DE AÇÕES MOTORAS: Retrospectiva e Perspectivas dos Idosos*

Giovana Zarperllon Mazo

Orientador: Dr. Jefferson Thadeu Canfield

O presente trabalho busca resgatar a história de vida dos idosos que participam dos projetos de extensão universitária "Ginástica e Recreação", "Idoso, Natação e Saúde" e "A Terceira Idade da Dança" da Universidade Federal de Santa Maria (RS) e analisar as contribuições para o cotidiano e para a perspectiva de futuro em relação à aprendizagem e ao desempenho de ações motoras. A escolha do tema justifica-se pela nossa história de vida acadêmica e a experiência no trabalho com idosos. Foram entrevistados 35 atores sociais, através da técnica da história oral. Os aspectos abordados foram os seguintes: Idoso, História e Sociedade; Universidade, Atividade Física e os Idosos de Santa Maria; História de Vida dos

Idosos: aprendizagem e desempenho de ações motoras. Os idosos através da aprendizagem e desempenho de ações motoras nos projetos, retomam a vida social e começam a conquistar o seu espaço na sociedade, ou seja, resgatar a sua cidadania, com dignidade e autonomia, pois não representam mais aquela imagem da velha sentada numa cadeira de balanço sozinha, lembrando do passado. Agora não! Os idosos querem e lutam para ter uma vida feliz aqui e agora, onde fecham a porta da casa, saem e não olham mais para trás, vão fazer as atividades físicas, visitar amigos e estudar. Seu futuro está referenciado num presente bem vivido: eles têm vez, voz e voto.

* Dissertação de Mestrado em Educação Física. Área de concentração: Ciência do Movimento Humano. Subárea: Aprendizagem Motora. CEFD/UFSM. Santa Maria, 20 de dezembro de 1994.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo.* Campinas : Papirus, 1995.

Utilizando um referencial próprio da Antropologia Social, esta obra discute a construção cultural do corpo humano. É com base nessa perspectiva que o autor analisa o trabalho do professor de Educação Física, reconstruindo o universo de representações sobre o corpo, que rege e orienta sua prática escolar.

Além de apresentar um modelo de investigação que permite atingir aspectos até então não pesquisados no trabalho do docente de Educação Física, o enfoque cultural exposto pelo autor pode contribuir para a análise do corpo como algo dotado de significações sociais e trazer para o leitor uma visão despida de preconceitos em relação ao comportamento corporal humano, pois "(...) os homens são iguais justamente na expressão de suas diferenças".

LOVISOLO, Hugo. *Educação Física: a arte da mediação.* Rio de Janeiro : Sprint, 1995.

A Educação Física vive momentos de discussão e crítica de questões vinculadas à sua identidade e lugar entre as disciplinas científicas e com sua legitimidade e papéis na própria sociedade. Nos cursos de graduação e pós-graduação essas questões suscitam tanto preocupações de ordem intelectual quanto de ordem pessoal. O autor analisa e propõe alternativas,

a partir das ciências sociais, para as relações entre educação física e seus fundamentos científicos e para os problemas vinculados à legitimidade e possibilidade de sua intervenção. Propõe que compreendamos a Educação Física como definida a partir do horizonte de valores (estéticos e éticos), transformados em objetivos sociais, que comandam a intervenção. Considera que os *educadores físicos* devem desenvolver uma arte da mediação entre conhecimentos, valores e objetivos no programa de intervenção e que essa arte é produto da mediação criativa entre ciências, técnicas e saberes. A intervenção, para o autor, apenas faz sentido, e será eficiente, no seio de *acordos* sociais livres e participativamente decididos. Tomando como referência a educação física escolar desenvolve e exemplifica esta hipótese. Dada a contraposição de valores que caracterizam a nossa sociedade e tomando como eixo analítico o valor da *competição* em jogos e esportes, o autor demonstra as ambigüidades desse valor no plano dos efeitos na formação individual e na dinâmica sócio-cultural. A articulação de valores, éticos e estéticos, e sua quase indistinção ou superposição, é trabalhada no seio do movimento social pela saúde (qualidade de vida, mantendo a forma, prolongando a vida), um vetor de estruturação de nosso presente e um campo significativo, em suas múltiplas dimensões, de atuação profissional. A obra abre para novas questões e formas de olhar a Educação Física no momento atual ao invés de se fechar em posições já estabelecidas. O autor mantém um diálogo permanente com o leitor, a partir das ciências sociais, utilizando formas discursivas que facilitam a compreensão do leitor.